

MESTRADO EM TURISMO

Gestão Estratégica de Eventos

Dissertação

*O contributo dos eventos culturais e de lazer para o
desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

João Filipe Paulino Marques

Novembro de 2020

MESTRADO EM TURISMO

Gestão Estratégica de Eventos

Dissertação

*O contributo dos eventos culturais e de lazer para o
desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

João Filipe Paulino Marques

Orientadora: Professora Doutora Ana Gonçalves

Coorientadora: Professora Doutora Cristina Cruz

Dissertação apresentada à Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril para a
obtenção do Grau de Mestre em Turismo com especialização em Gestão Estratégica
de Eventos.

Novembro de 2020

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às minhas orientadoras. À Professora Doutora Ana Gonçalves e à Professora Doutora Cristina Cruz pela disponibilidade, pelo trabalho, pelo tempo dedicado, e por todo o auxílio prestado ao longo deste projeto.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer à Professora Doutora Cláudia Viegas pela disponibilidade, pela atenção, pela prontidão, pelo empenho e por toda a ajuda que me prestou no decorrer desta aventura.

Em seguida, quero agradecer aos meus pais, que sempre me incentivaram a avançar com este projeto e que me permitiram a realização do mesmo. Quero agradecer todo o apoio que me deram desde sempre e todos os votos de sucesso que me desejaram. Tenho plena consciência que vivem as minhas conquistas como sendo deles também!

Quero também agradecer à minha namorada. Uma pessoa incrível que me ajudou e me apoiou em todos os momentos e que sempre me incentivou a dar o melhor de mim. A pessoa que mais ouviu os meus desabafos e preocupações ao longo deste projeto e que sempre teve a palavra certa para me dizer no momento em que eu mais precisava. Obrigado por evoluirmos juntos!

Gostaria de agradecer a toda a minha família, avós, tios e primos, quer sejam de sangue quer sejam de coração, por todo o apoio e votos de sucesso que direta ou indiretamente me desejaram.

Por último, quero agradecer à Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Estoril e a todos os docentes e colegas que tive o prazer de conhecer durante o meu percurso, pelos conhecimentos transmitidos, pelas experiências vividas e pelas amizades construídas.

A todos os mencionados, o meu sincero OBRIGADO!

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	i
Índice geral	ii
Índice de figuras	iv
Índice de tabelas.....	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Siglas, abreviaturas e acrónimos	viii
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Enquadramento geral.....	1
1.2. Problemática de investigação	2
1.3. Objetivos.....	2
1.4. Abordagem metodológica	3
1.5. Estrutura da dissertação	3
2. TURISMO E EVENTOS	5
2.1. Turismo, um conceito em desenvolvimento	5
2.2. Eventos, a razão da sua importância	7
2.3. Impactos provenientes	8
2.4. Eventos, um segmento estratégico	11
2.4.1. Eventos, contextualização de um conceito	11
2.4.2. Características e classificações dos eventos.....	13
2.4.3. Eventos culturais e de lazer.....	16
3. TURISMO E EDUCAÇÃO	17
3.1. Convergência de dois mundos.....	17
3.2. A educação enquanto conceito	18
3.3. Os tipos de educação	19
3.4. As funções da educação.....	20
3.5. O processo de aprendizagem	22
3.6. O sistema educativo	23
3.7. A ação educativa e os recursos educacionais.....	25

3.7.1. O caso das visitas de estudo	27
3.8. O desenvolvimento socioeducativo e as áreas de competências	28
3.9. O desenvolvimento de competências.....	31
3.9.1. Competências, a exploração do conceito	31
3.9.2. O desenvolvimento de competências em contexto educacional	33
3.9.3. Classificação e categorização de competências.....	33
3.9.4. As competências transversais	35
4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
4.1. O turismo e os eventos como objeto de estudo.....	37
4.2. Enquadramento e pertinência do estudo.....	39
4.3. Pergunta de partida, questões de investigação e objetivos.....	41
4.4. Plano metodológico	42
4.5. Técnicas de recolha de dados: análise documental	44
4.6. Técnicas de recolha de dados: inquérito por questionário.....	46
4.6.1. Amostra.....	48
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	49
6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
6.1. Conclusões do estudo.....	64
6.2. Considerações finais.....	66
6.3. Perspetiva futura.....	67
Referências	68
APÊNDICES	77
Apêndice 1 – Questionário	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Etapas do processo de investigação	40
Figura 2 Modelo de desenvolvimento da pesquisa.....	45
Figura 3 Amostra do estudo organizada por idades	50
Figura 4 Amostra do estudo organizada por anos de desempenho da profissão	51
Figura 5 Relevância dos eventos culturais e de lazer para a formação dos alunos do 1.º CEB	53
Figura 6 Percentagem de inquiridos que recebem convites e informações relativas a eventos.....	59
Figura 7 Percentagem de inquiridos que procuram eventos por iniciativa própria	59
Figura 8 Origem da(s) oferta(s) de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB	60
Figura 9 Competências desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB através da participação em eventos culturais e de lazer	62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Impactos do turismo	8
Tabela 2 Impactos do turismo - Classificação por categorias.....	9
Tabela 3 Tipologias de eventos.....	14
Tabela 4 Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget.....	29
Tabela 5 Áreas de competências consideradas no PA	30
Tabela 6 Características das competências transversais	35
Tabela 7 Organização do questionário.....	47
Tabela 8 Amostra do estudo organizada por idades	50
Tabela 9 Amostra do estudo organizada por anos de desempenho da profissão.....	51
Tabela 10 Frequência da participação dos alunos em eventos culturais e de lazer no ano letivo 2018/2019	52
Tabela 11 Motivos e objetivos pedagógicos que justificam a participação em eventos culturais e de lazer	54
Tabela 12 Procedimentos a ter em consideração aquando da participação em eventos	57
Tabela 13 Critérios de aceitação para a participação em eventos.....	60

RESUMO

O turismo, os eventos e a educação apresentam entre si uma forte ligação que se encontra cada vez mais perceptível. O turismo e, nomeadamente, o setor dos eventos tem a capacidade de proporcionar aos indivíduos diversas experiências que visam promover o seu desenvolvimento, especialmente no que às competências individuais diz respeito.

A presente investigação tem como objetivo principal compreender quais os contributos dos eventos culturais e de lazer para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para dar resposta a este objetivo foi conduzida uma investigação empírica utilizando uma metodologia mista de recolha de dados, através de análise documental e da aplicação de inquéritos por questionário a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, foi possível analisar o papel dos eventos culturais e de lazer enquanto ferramenta de desenvolvimento socioeducativo e enquanto recurso pedagógico e assim compreender o modo como estes podem assumir um papel ativo e fundamental na educação.

Palavras chave:

Eventos culturais e de lazer; Recurso pedagógico; Desenvolvimento socioeducativo; Desenvolvimento de competências; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

Tourism, events and education have a strong connection that is increasingly noticeable. Tourism, and namely the events sector provides diverse experiences to its participants which aim to foster their development, especially regarding personal skills.

The present research has the main objective to understand which are the contributions of cultural and leisure events for the socio-educational development of students of the 1st Cycle of Basic Education. In order to meet this objective, an empirical investigation was conducted using a mixed data collection methodology, through document analysis and the application of surveys to teachers of the 1st Cycle of Basic Education.

This has enabled the analysis of the role of cultural and leisure events as a tool for socio-cultural development and as a pedagogical resource and also the understanding of how they can take an active and fundamental role in education.

Key words:

Cultural and leisure events; Pedagogical resource; Socio-educational development; Skills development; 1st Cycle of Basic Education.

SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

CEB | Ciclo do Ensino Básico

DGE | Direção-Geral da Educação

DGEEC | Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

OE | Orçamento de Estado

OMT | Organização Mundial do Turismo

PA | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO | *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

1. INTRODUÇÃO

1.1. ENQUADRAMENTO GERAL

O turismo e a educação, segundo Revés (2018), atravessam uma fase de reinvenção e rejuvenescimento. No entanto, para o mesmo autor, a investigação que cruza estes conceitos encontra-se limitada a um conjunto de práticas empíricas, pelo que este trabalho procurará explorar a relação entre o turismo, principalmente no que ao setor dos eventos diz respeito, e a educação, com o objetivo de perceber de que forma os eventos, nomeadamente os eventos culturais e de lazer, podem ser utilizados enquanto recurso educativo e pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Nas últimas décadas, e de acordo com a Organização Mundial de Turismo (OMT) (2012), o turismo tem vindo a expandir-se e a diversificar-se acabando por se tornar numa das maiores atividades económicas existentes e com maior crescimento no mundo. Com a expansão do turismo têm também crescido exponencialmente os eventos a nível global. Para Kotler e Armstrong (2003) os eventos assumem-se como acontecimentos organizados, planeados e com a capacidade de passar mensagens ao seu público-alvo. Desta forma, tornam-se numa excelente ferramenta para a transmissão de informações, ideias e valores que promovam o desenvolvimento socioeducativo dos indivíduos.

De acordo com Arroiteia (2008), a educação desempenha um papel de grande importância na preparação do indivíduo para a vida ativa. Para o autor, a educação consiste num conjunto de influências que se exercem sobre um indivíduo com o objetivo de lhe proporcionar o desenvolvimento completo das competências, das aptidões intelectuais e dos comportamentos e atitudes que definem a sua personalidade através de um processo contínuo de transmissão de conhecimentos e de valores. Este processo não passa apenas pela educação formal, mas também pela educação não formal e informal que o mesmo autor afirma abranger o conjunto de conhecimentos adquiridos fora do sistema formal de ensino, isto é, a escola, através de meios e agentes distintos.

De acordo com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (2015), o mundo está a mudar e, como tal, a educação também precisa de o fazer. As sociedades estão a transformar-se profundamente e, desta forma, são necessárias novas formas de educação para dar resposta às competências que as novas sociedades e novas economias precisam, hoje e no futuro.

Segundo Revés (2018: 21), “as aceleradas mudanças económicas, sociais, culturais, científicas e tecnológicas, que atualmente caracterizam o mundo, colocam a

educação perante o grande desafio de identificar com clareza o que ensinar, como ensinar e onde ensinar”. Uma educação básica de qualidade e uma aprendizagem constante são essenciais para preparar os indivíduos para se adaptarem às mudanças, quer a nível local como global. No entanto, é importante identificar e definir novas ferramentas que sejam eficazes para dar resposta às necessidades atuais.

1.2. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Segundo a OMT (2011), a investigação em turismo é de extrema importância para que se entendam os diferentes fenómenos. O presente estudo tem como objetivo o estabelecimento de bases de investigação que permitam compreender o contributo que os eventos, particularmente os culturais e os de lazer, têm para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relacionando deste modo o setor dos eventos com a área da educação.

Segundo Arroiteia (2008), a educação desempenha um papel de grande importância na preparação do indivíduo para a vida ativa, a qual passa não apenas pela educação formal, mas também pela educação não formal e informal que o autor afirma abranger o conjunto de conhecimentos adquiridos fora do sistema formal de ensino através de meios e agentes distintos. Assim, torna-se pertinente estudar o papel dos eventos, nomeadamente os eventos culturais e de lazer, para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos, procurando desta forma evidenciar a importância deste tipo de eventos numa perspetiva educativa e pedagógica.

A pergunta de partida que irá orientar o presente trabalho de investigação é: *Quais são os contributos dos eventos culturais e de lazer para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º CEB?* Desta forma, e de modo a dar resposta à pergunta de partida o objetivo geral do presente trabalho de investigação passa por compreender quais os contributos dos eventos culturais e de lazer para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º CEB.

1.3. OBJETIVOS

De acordo com Sousa e Baptista (2011), a definição de objetivos serve para operacionalizar o objetivo geral de uma investigação de uma forma gradual e progressiva. No caso do presente trabalho, os objetivos específicos definidos foram:

Objetivo 1 (O1) – Investigar qual a posição dos docentes do 1.º CEB relativamente à participação dos estudantes deste ciclo em eventos culturais e de lazer.

Objetivo 2 (O2) – Identificar os contributos dos eventos culturais e de lazer enquanto recurso educativo e pedagógico.

Objetivo 3 (O3) – Analisar de que forma o setor da educação pode fomentar o desenvolvimento do setor dos eventos.

Objetivo 4 (O4) – Investigar o modo como a participação em eventos afeta o funcionamento de uma turma.

Objetivo 5 (O5) – Identificar a natureza da oferta de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB.

Objetivo 6 (O6) – Identificar os critérios utilizados pelos docentes para a participação dos estudantes em eventos culturais e de lazer.

Objetivo 7 (O7) – Identificar as aprendizagens e/ou competências desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB através da sua participação em eventos culturais e de lazer.

1.4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

De acordo com Marujo (2015: 56), “o turismo e os eventos podem ser objeto de uma investigação multidisciplinar e interdisciplinar”, não existindo assim um quadro geral definido relativo aos métodos e às técnicas a serem utilizadas na sua investigação.

Tendo em consideração os objetivos deste estudo, foi adotada uma metodologia mista, ou seja, foi escolhida tanto a abordagem qualitativa como a abordagem quantitativa de investigação de modo a garantir o rigor, a complexidade e a riqueza do estudo (Denzin e Lincoln, 2000; Durbarry, 2018).

No que diz respeito à abordagem qualitativa, esta irá ser explorada através da técnica de análise documental que será evidenciada na revisão bibliográfica presente ao longo de todo o trabalho bem como no capítulo referente à análise e discussão dos resultados conseguidos com esta investigação. Relativamente à abordagem quantitativa, esta será explorada através da técnica de inquérito por questionário, sendo o mesmo aplicado a um conjunto de professores do 1.º CEB.

Assim, apresenta-se nesta dissertação um trabalho de cariz exploratório e interpretativo que conta com a utilização de dados primários e secundários.

1.5. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação encontra-se dividida em seis capítulos distintos.

No primeiro e presente capítulo é realizada uma introdução ao trabalho desenvolvido ao longo de toda a dissertação, evidenciando desde logo o seu

enquadramento geral, a problemática a trabalhar, os objetivos definidos e a abordagem metodológica selecionada.

No segundo capítulo apresenta-se a revisão e análise bibliográfica realizadas no âmbito do turismo e dos eventos, abordando diferentes conceitos, evidenciando a importância e os impactos provenientes tanto do turismo como do setor dos eventos e ainda se destacam algumas características e classificações relativas aos eventos, sendo dado um papel de destaque aos eventos culturais e de lazer.

No terceiro capítulo apresenta-se a revisão bibliográfica realizada no âmbito do turismo e da educação, evidenciando a relação entre os dois conceitos, explorando de uma forma global o conceito de educação e terminando com uma abordagem relativa a competências e ao processo de desenvolvimento das mesmas.

No quarto capítulo apresenta-se a metodologia de investigação utilizada no presente trabalho de pesquisa. Neste capítulo são referidos o enquadramento e a pertinência da investigação realizada, é apresentado o plano metodológico selecionado e são descritas as técnicas de recolha de dados utilizadas.

No quinto capítulo é apresentada a análise e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, no sexto capítulo são apresentadas todas as conclusões, considerações finais e perspectivas de investigação e análise futuras.

2. TURISMO E EVENTOS

2.1. TURISMO, UM CONCEITO EM DESENVOLVIMENTO

De acordo com Barreto (2003), o termo turismo tem origem na palavra francesa *tour* que significa *volta*, ou seja, significa “fazer um percurso de ida e volta com características peculiares quanto aos locais a serem visitados, ao tempo de permanência neles e às motivações tanto para a viagem, quanto para a estadia” (Barreto, 2003: 43).

Para Cunha (2003), o desenvolvimento da atividade turística pode ser dividida em três fases distintas: a idade clássica, que teve início com as primeiras civilizações e que se estendeu até ao século XVII; a idade moderna, que se iniciou no século XVII e findou no começo do século XX; e a idade contemporânea, que começou no século XX e que se prolonga até à atualidade.

No que diz respeito à idade clássica, Pires (2004), afirma que o turismo teve início quando o homem deixou de ser sedentário e passou a viajar. Esta fase teve origem com a civilização Suméria que criou condições para viajar particularmente com objetivos comerciais, nomeadamente através da criação da moeda e da criação da roda que levou à construção de carruagens. Posteriormente, três mil anos antes de Cristo, locais como o Egito já eram destinos bastante procurados devido às suas atrações turísticas, como são exemplo as pirâmides e outros monumentos existentes. Outros locais que começaram a desenvolver-se foram, por exemplo, a Grécia, onde se realizavam os Jogos Olímpicos, e Roma, com as suas instalações termais (Pires, 2004; Cunha, 2006).

A idade moderna foi uma fase na qual existiram várias mudanças, nomeadamente a partir da segunda metade do século XVII. O *Grand Tour* consistia numa viagem pela Europa com uma duração aproximada de três anos com o objetivo de cultivar o espírito que começou a ser divulgada entre os aristocratas (Cunha, 2006). Surgiu a máquina a vapor que desencadeou a revolução industrial. Posteriormente, no século XIX, o turismo foi impulsionado pelo surgimento dos primeiros hotéis e pelo desenvolvimento das linhas ferroviárias, tornando-se possível percorrer distâncias maiores em menos tempo (Ignarra, 2003). Foi em 1841 que Thomas Cook realizou a primeira viagem coletiva, tornando-se no inventor do turismo organizado (Murphy, 1985; Ignarra, 2003; Cunha, 2006). Ainda nesta fase, no início do século XX, o turismo ganhou mais relevância com a criação das férias remuneradas e com o aumento de tempo de lazer que passou a ser considerado como uma parte fundamental do bem-estar dos indivíduos (Pires, 2004).

Por fim, na idade contemporânea a atividade turística sofreu uma revolução com o desenvolvimento da aviação durante a Segunda Guerra Mundial e com uma maior

utilização do automóvel como meio de transporte (Murphy, 1985; Ignarra, 2003). De acordo com Cunha (2006), nesta fase verificou-se ainda a redução da carga horária de trabalho que impulsionou o turismo interno e as viagens começaram a ser vistas como bens de importância significativa. Atualmente, o turismo assume um papel relevante no mundo dado que as suas diferentes motivações o tornam num fenómeno social, cultural, económico de cariz global, com grandes impactes ambientais e em constante evolução. No entanto, a evolução do setor turístico é impossível de prever dada a sua complexidade, multidimensionalidade e multidisciplinaridade (Buhalis, 2001), e ainda pela influência de fatores exógenos que o potenciam ou enfraquecem (como foi o caso da crise sanitária desde março de 2020).

Nas últimas décadas, e de acordo com a Organização Mundial de Turismo (OMT) (2012), o turismo tem vindo a expandir-se e a diversificar-se acabando por se tornar numa das maiores atividades económicas existentes e com maior crescimento no mundo. Para a OMT (1995), o turismo trata-se da atividade do viajante que visita uma localidade fora do seu contexto habitual, por um período inferior a um ano e com um propósito diferente do exercício de atividades remuneradas, tais como, saúde, religião, férias, entre outros. Neste sentido, é possível identificar dois tipos de viajantes distintos: o turista, que permanece pelo menos 24 horas no destino visitado e aí pernoita, e o excursionista, que se trata de um visitante que não passa mais de 24 horas no destino visitado (OMT, 1995), habitualmente designado apenas como visitante.

Posto isto, o conceito de turismo está diretamente relacionado com um conjunto variado de atividades que englobam diferentes elementos tais como: equipamentos, como são exemplo os meios de alojamento, as unidades de restauração e os pontos de comércio; infraestruturas, como são exemplo o saneamento básico e as comunicações; e o conjunto de serviços complementares (Berno e Bricker, 2001). Dada a diversidade de atividades que engloba, a sua dimensão e o seu impacto, Middleton e Clarke (2001) consideram que o turismo, para além de uma indústria, é também um fenómeno económico, político, social e cultural dos mais expressivos das sociedades e que movimenta um enorme volume de pessoas e de dinheiro a nível mundial.

O turismo engloba uma grande diversidade de agentes transparecendo assim a sua importância para as sociedades e para os diferentes destinos turísticos, gerando emprego, dinamizando a economia, estimulando a criação de novos serviços e reforçando sinergias entre os agentes locais. Desta forma, Ritchie (2003) afirma que o turismo se trata do conjunto dos fenómenos e das relações que surgem através da interação entre turistas, empresas, governos e comunidades anfitriãs durante o

processo de atrair e acolher esses turistas, apresentando-se como um conjunto de serviços que torna a viagem mais fácil, agradável e bem sucedida.

2.2. EVENTOS, A RAZÃO DA SUA IMPORTÂNCIA

Os eventos foram muitas vezes considerados como acontecimentos importantes nas sociedades. Uma característica própria dos eventos é a sua diversidade; é possível encontrar eventos associados às mais variadas vertentes da nossa vida tais como a cultural, a social, a económica, a política, entre outras e, por isso, os eventos conseguem criar uma ligação emocional com as pessoas (Rojek, 2013).

De acordo com Getz (2007), os eventos são um motivador importante no turismo aumentando significativamente a relevância e a competitividade de um destino perante outros. Na mesma perspetiva, Arcodia e Robb (2000) afirmam que os eventos e os festivais se tornaram fortes geradores de procura, assumindo um papel bastante relevante e contribuindo consideravelmente para os números do turismo. Desta forma, é essencial reconhecer que os eventos conduzem a diversos benefícios, tais como a criação de emprego e o desenvolvimento económico, entre outros. Assim, para Lettner e Burton (2014), os eventos têm a capacidade de espelhar os destinos e vice-versa, sendo desta forma importante criar e manter um determinado estatuto para defender a imagem dos eventos e dos destinos.

Getz (2007) define um evento como sendo um acontecimento único e impossível de replicar, no entanto, é possível planear iniciativas que apresentem semelhanças entre si relativamente à sua forma e ambiente. Apesar disso, o mesmo autor defende que as expectativas, os comportamentos e as atitudes dos participantes se alteram em cada acontecimento, tornando assim cada experiência única e insubstituível e atribuindo aos eventos a sua singularidade, tornando-os atrativos e diferenciadores.

A capacidade dos eventos em captar a atenção deve-se à sua grande exposição mediática e, num mundo impulsionado pelos meios de comunicação, é importante obter a atenção dos média para ter sucesso. A evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) permitiu uma maior proximidade entre as pessoas e introduziu novas formas de partilhar e aceder à informação. Para Rojek (2013), na era digital existe uma carga psicológica e social sem precedentes na qual os eventos conseguem atingir uma visibilidade mundial.

Dada “a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação, o crescimento exponencial dos fluxos de pessoas e imagens, os processos de globalização contemporâneos” (Santos e Costa, 1999) e muitos outros fatores, um dos

grandes benefícios da realização de eventos é a projeção alcançada através dos meios de comunicação, tornando assim os eventos em excelentes ferramentas de promoção.

É ainda importante referir que na atual situação de pandemia muitos eventos se transformaram de modo a serem realizados através de plataformas digitais o que mais uma vez evidencia o poder dos eventos enquanto ferramenta de proximidade com e entre as pessoas.

2.3. IMPACTOS PROVENIENTES

Tendo em atenção a evolução e a importância do turismo torna-se necessário analisar os impactos que este pode ter nos destinos turísticos. Para uma melhor compreensão dos impactos que o turismo pode originar num destino turístico apresenta-se de seguida a tabela 1 que apresenta alguns exemplos de impactos, classificando-os como positivos ou negativos.

Tabela 1 | Impactos do turismo

Fonte: Baseado em Pereira (2008) citado por Ferreira (2011)

POSITIVOS	NEGATIVOS
→ Diminuição de barreiras socioculturais;	→ Sobrecarga dos recursos naturais;
→ Melhoria da qualidade de vida;	→ Causa inflação;
→ Criação de emprego;	→ Causa dependência económica;
→ Reforço de diversas infraestruturas;	→ Degradação e poluição do ambiente;
→ Aumento das receitas económicas locais;	→ Aumento do tráfego;
→ Reforço da preservação do património e da tradição;	→ Ocorrência de conflitos entre turistas e comunidade anfitriã;
→ Contribuição para a diversificação da economia;	→ Contribuição para a mudança brusca dos modos de vida locais;
→ Construção de instalações turísticas que podem ser utilizadas pela população local.	→ Contribuição para um desenvolvimento desequilibrado.

Além desta classificação, Vieira (2005), identifica e agrupa ainda os impactos do turismo em três categorias: sociocultural, económica e ambiental. A tabela 2 expõe alguns exemplos desta classificação.

Tabela 2 | Impactos do turismo - Classificação por categorias

Fonte: Baseado em Vieira (2005)

	POSITIVOS	NEGATIVOS
SOCIOCULTURAIS	<ul style="list-style-type: none"> → Preservação do património local; → Apoio a iniciativas culturais; → Investimento na recuperação e manutenção do património histórico; → Promoção do orgulho e dos produtos locais; → Partilha de valores; 	<ul style="list-style-type: none"> → Aumento da tensão social; → Aumento da criminalidade; → Perda da coesão social; → Destruição de estruturas sociais e de património; → Perda de identidade das populações locais.
ECONÓMICOS	<ul style="list-style-type: none"> → Criação de novos postos de trabalho; → Aumento do rendimento e da qualidade de vida da comunidade local; → Melhoria de infraestruturas; → Aumento de trocas comerciais; → Desenvolvimento de vários setores económicos; 	<ul style="list-style-type: none"> → Aumento do emprego mal remunerado; → Provoca inflação; → Problemas associados à sazonalidade do turismo; → Abandono de outros setores económicos; → Degradação da economia local.
AMBIENTAIS	<ul style="list-style-type: none"> → Implementação de medidas de preservação e conservação dos recursos naturais; → Melhor utilização de espaços públicos; → Aumento da consciência relativa ao património; 	<ul style="list-style-type: none"> → Aumento da poluição; → Destruição da paisagem; → Degradação de património; → Construção excessiva de empreendimentos turísticos.

Visto que a realização de eventos num determinado destino turístico produz impactos no mesmo, é importante perceber que tipo de impactos são esses e de que forma estes podem beneficiar ou afetar o destino dado que Beni (2003) defende que a área dos eventos é a que apresenta maior crescimento no mercado mundial para o turismo. Existem muitos autores que evidenciam os impactos provocados pelos eventos, sendo em seguida apresentadas algumas das suas ideias.

De acordo com Weber e Ali-Knight (2012) e Lee (2014), os eventos contribuem para o desenvolvimento económico do destino. Esta posição é também apoiada por Hodur e Leistritz (2007) quando afirmam que os eventos geram encaixes financeiros não só por si, mas também através das taxas de bens e dos serviços associados. Para estes autores, para Bowdin *et al.* (2006), Getz (2007) e para Andersson e Getz (2008), a realização de eventos também promove a criação de novos postos de trabalho, de

forma direta e indireta, embora muitas vezes de forma apenas temporária. Segundo Bowdin *et al.* (2006), os eventos aumentam a visibilidade do destino promovendo novos investimentos e dinamizando o comércio local. Numa outra perspetiva, os mesmos autores identificam um conjunto de consequências para os destinos provenientes da realização de eventos, tais como a inflação dos preços, a especulação imobiliária, a concentração desequilibrada de investimento, a sobrecarga dos serviços locais, entre outros.

No que diz respeito a uma perspetiva política, Afifi *et al.* (2016), afirmam que os eventos têm a capacidade de realçar a imagem de um destino, podendo tornar-se numa ferramenta de propaganda política. No entanto, Bowdin *et al.* (2006) defendem que a utilização dos eventos para a legitimação de ideologias e para a promulgação de estratégias é vista de uma forma negativa.

Para Marques (2005), os eventos podem ser considerados como um complemento aos equipamentos culturais já existentes. Por outro lado, o autor refere a existência da possibilidade de deterioração da qualidade dos serviços prestados devido ao aumento do fluxo de indivíduos durante a realização dos eventos. Alguns autores, como Casteran e Roederer (2013) e Palma *et al.* (2013), evidenciam a capacidade dos eventos em aumentar o fluxo de visitantes de um destino turístico durante todo o ano, permitindo assim uma diminuição do fenómeno da sazonalidade e referem também a capacidade dos mesmos em aumentar a duração das estadias.

Segundo Kim *et al.* (2006), a realização de eventos num destino pode ainda promover situações desagradáveis tais como o aumento a sensação de insegurança vivida no mesmo devido ao aumento da criminalidade, ao aumento do consumo de álcool e substâncias ilícitas, à alteração da estrutura social existente na comunidade e à possibilidade de existirem choques culturais entre esta e os visitantes.

De uma forma abrangente, Allen *et al.* (2002), defendem que os eventos têm um efeito estimulante no desenvolvimento e na melhoria das condições existentes num destino, nomeadamente no que diz respeito à construção e melhoria de infraestruturas e à acessibilidade aos locais de apoio aos eventos, que permitem divulgar um conjunto de recursos e de características que promovem o aumento do orgulho local. Os mesmos autores afirmam que os eventos provocam o crescimento do número de visitas e de visitantes, promovem o reconhecimento e a visibilidade dos destinos colocando-os em vantagem competitiva relativamente a outros, e aumentam a duração da permanência dos visitantes no destino. Outros aspetos positivos da realização de eventos mencionados por estes autores passam pelo aumento do espírito comunitário, pelo

reconhecimento e aumento da tolerância face a outras culturas e pelo aumento do otimismo e da autoestima da comunidade. Contrariamente, Allen *et al.* (2002), Bowdin *et al.* (2006) e Getz (2007), mencionam que os eventos provocam o aumento da poluição sonora, visual e atmosférica, provocam o aumento e congestionamento do tráfego, aumentam a produção de resíduos sólidos urbanos, provocam uma utilização incorreta de recursos e construções e mencionam ainda a possibilidade de destruição do património.

Muitos são os impactos provenientes do setor turístico, em especial do setor dos eventos. Tal como foi possível verificar anteriormente, alguns destes impactos são negativos e/ou podem vir a ter um papel prejudicial para a imagem do destino. No entanto, também foi possível verificar que são inúmeras as vantagens associadas à exploração e ao desenvolvimento destes setores. Ao longo deste trabalho procura-se explorar os benefícios que o turismo e nomeadamente o segmento dos eventos produz quando associado a um elemento fundamental de qualquer sociedade, a educação.

2.4. EVENTOS, UM SEGMENTO ESTRATÉGICO

O turismo é fortemente afetado pela presença de eventos nos destinos turísticos onde estes são realizados. Segundo Getz (2005), o conceito de turismo de eventos foi criado em 1980 e oficializou a relação entre o turismo e os eventos, uma vez que este pode ser definido como o segmento de mercado cujo público viaja com o motivo de participar num determinado evento ou é atraído para esse mesmo evento já estando no destino turístico, sendo assim utilizado como estratégia para determinados destinos turísticos (Benur e Bramwell, 2015; McKercher, 2016).

De acordo com Getz (2008) e Stokes (2008), os eventos são um forte motivo para se viajar tornando assim o turismo de eventos num segmento de mercado com um potencial bastante elevado. Para Getz (2007), o turismo de eventos tornou-se num sector bastante competitivo devido ao seu carácter apelativo e à capacidade de cada lugar para realizar eventos. Desta forma, o turismo de eventos tem o objetivo de criar uma imagem positiva para o destino turístico de modo a captar novos visitantes e promover assim o desenvolvimento do país, região ou localidade onde este se realiza.

2.4.1. Eventos, contextualização de um conceito

Segundo Martin (2003), Getz (2007) e Saraniemi (2010), não existe uma definição universal para o conceito de evento dada a sua natureza intrínseca, isto é, dinâmica e abrangente. Para Meirelles (1999: 30),

todo o evento nada mais é do que uma forma de reunião: a reunião caracteriza-se como o embrião de todos os tipos de eventos. Trata-se de um encontro de duas ou mais pessoas, a fim de discutir, debater e solucionar questões sobre determinado tema relacionado com suas áreas de atividade.

De uma forma semelhante, Zanella (2004: 69) define um evento como “uma concentração ou reunião formal e solene de pessoas e/ou entidades realizada em data e local especial, com o objetivo de celebrar acontecimentos importantes e estabelecer contactos de natureza comercial, cultural, desportiva, social, etc.”. Assim, um evento trata-se de “uma ação profissional que envolve pesquisa, planeamento, organização, coordenação, controle e implementação de um projeto, visando atingir o seu público-alvo com medidas concretas e resultados projetados” (Britto e Fontes, 2002: 20).

De acordo com Norton e Ivanovic (2008), um evento trata-se de algo para atrair um conjunto alargado de indivíduos num determinado momento, podendo ser visto como um instrumento institucional e promocional (Meirelles, 1999) ou como uma “promessa de entretenimento e lazer, uma expectativa de sucesso e uma certeza de vivências emotivas” (Neto, 1999: 21). Para Neto (1999), os indivíduos ao participarem num evento, procuram distração, sucesso, emoção, beleza e novidade, e como tal, Getz (2005: 4), defende que “cada evento é uma mistura única da sua educação, da sua configuração e da sua gestão”. Neste sentido, Kotler e Armstrong (2003), afirmam que os eventos são acontecimentos planeados e que estes têm a capacidade de passar mensagens ao seu público-alvo. Desta forma, tornam-se numa excelente ferramenta para a transmissão de informações, ideias e valores que visem a promoção do desenvolvimento socioeducativo dos indivíduos. Dado o seu carácter único, não é possível replicar um evento na sua totalidade, proporcionando desta forma aos seus participantes um conjunto de experiências únicas que os transforma num fenómeno crescente em todo o mundo (Small, 2007).

Uma vez que definir o conceito de evento se trata de um processo criativo, simples ou complexo, dependendo do alcance do evento, torna-se muito difícil construir uma definição que inclua todas as variações e nuances dos eventos (Allen *et al.*, 2003; Robinson *et al.*, 2010). Assim, de forma abreviada, Marujo (2015: 18) afirma que “os eventos são acontecimentos (culturais, sociais, políticos, ambientais, empresariais, etc.) criados e planeados para ocorrerem num determinado lugar e com finalidades específicas.”

2.4.2. Características e classificações dos eventos

Segundo Goidanich e Moletta (2000), os eventos podem ser definidos de acordo com a sua natureza, tipologia ou classificação, podem também ser planeados, podem ocorrer espontaneamente ou podem até ser provocados. Dada a enorme variedade de elementos e características que definem um evento são vários os autores a abordar o tema, no entanto, não existe um consenso quanto ao assunto.

No que diz respeito à sua dimensão, e de acordo com Getz (1997), Wagen (2001) e Bowdin *et al.* (2006), os eventos classificam-se de quatro formas distintas: megaeventos, eventos *hallmark*, eventos principais e pequenos eventos. Os megaeventos são os eventos com maior dimensão que, por norma, têm uma visibilidade internacional dado terem a capacidade de influenciar o fluxo turístico gerando desta forma grandes impactos económicos e uma grande atração mediática, como é o caso dos Jogos Olímpicos. Os eventos *hallmark* diferem dos megaeventos por serem focados nas características dos destinos com o objetivo de atrair visitantes locais e que, segundo Ritchie (1984), servem para consciencializar, rentabilizar e aumentar os recursos de um destino turístico, como é o caso do Carnaval do Rio de Janeiro. Os eventos principais consistem naqueles que captam o interesse local, tendo um fluxo elevado de procura e gerando uma grande receita económica, como é o caso do Campeonato Nacional de Futebol. Por último, os pequenos eventos são aqueles que têm uma menor procura e, por sua vez, um menor impacto, como é o caso das festividades regionais.

Os mesmos autores classificam também os eventos quanto à sua temática, como por exemplo: festivais; desportivos; de entretenimento; familiares; conferências, exposições e encontros; entre outros.

Os eventos, segundo Getz (2007), são ainda classificados por tipologia de acordo com as suas características, objetivos e programas. Assim, o autor distingue oito tipologias de eventos: i) eventos de negócios, sendo exemplo destes as reuniões, feiras e exposições; ii) eventos privados, como casamentos ou reuniões familiares; iii) eventos políticos, como cimeiras; iv) eventos artísticos e de entretenimento, tendo como exemplo concertos; v) eventos culturais que incluem, por exemplo, comemorações religiosas; vi) eventos educacionais ou científicos, como sejam seminários e conferências; vii) competições desportivas, como o caso dos Jogos Olímpicos; e por fim, viii) atividades recreativas.

Para Gonçalves e Umbelino (2017: 365),

no âmbito dos eventos e da sua relação com o turismo, embora a tipologia de eventos possa ser vista sob diferentes perspetivas, nem sempre os eventos pontuais e com mais

visibilidade são os únicos que têm uma relação direta com o turismo. Por exemplo, eventos profissionais, usualmente com menor dimensão (neste caso, entendidos como os que têm menor número de participantes) e menor projeção mediática podem ser bastante importantes para um destino turístico, sobretudo quando o número desse tipo de ocorrências é elevado.

Os mesmos autores, na tentativa de consciencializar para a diversidade de características dos eventos, apresentam a classificação presente na tabela 3.

Tabela 3 | Tipologias de eventos

Fonte: Baseado em Getz (2005), Isidoro *et al.* (2013), Beech *et al.* (2014), e Vieira (2015), citados por Gonçalves e Umbelino (2017)

PERSPETIVAS DE CATEGORIZAÇÃO	TIPOS DE EVENTOS
PERIODICIDADE (tempo)	<ul style="list-style-type: none"> → Únicos ou de oportunidade (realizam-se apenas uma vez); → Esporádicos (quando a periodicidade não é regular); → Regulares ou periódicos (quando existe o mesmo espaço de tempo entre várias edições);
ABRANGÊNCIA (proveniência dos participantes)	<ul style="list-style-type: none"> → Internacionais; → Nacionais; → Regionais; → Locais;
DESTINATÁRIOS (participantes)	<ul style="list-style-type: none"> → Internos (só participam indivíduos que pertencem à entidade que organiza ou paga o evento); → Externos (só participam indivíduos que não pertencem à entidade que organiza ou paga o evento); → Mistos (internos e externos à entidade que realiza o evento);
CLIENTE (pagamento)	<ul style="list-style-type: none"> → Consumidores finais (quem paga é quem usufrui da experiência); → Anfitrião único (quem paga é apenas um indivíduo ou entidade, como são exemplos os casamentos e os eventos profissionais);
GRUPO (pertença)	<ul style="list-style-type: none"> → Abertos (qualquer indivíduo pode participar); → Fechados (só pode participar quem for convidado ou quem possua a característica que identifica o grupo);
LOCALIZAÇÃO (espaço)	<ul style="list-style-type: none"> → Móveis (não repetem o local de realização); → Fixos (realizam-se sempre no mesmo local); → Local único; → Vários locais; → Reais (ao vivo); → Virtuais; → Híbridos (conjugam o real com o virtual);
LIBERDADE DE CRIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> → Criativos (existe uma liberdade total para a definição dos elementos do evento); → Estandarizados (quem planeia tem de cumprir os requisitos solicitados pelo cliente); → Mistos (existe espaço para a criatividade e inovação desde que sejam cumpridos os requisitos solicitados);

NATUREZA, CONTEÚDO E OBJETIVOS	→ Sociais;	→ Seminários;
	→ Culturais;	→ Conferências;
	→ Desportivos;	→ Reuniões;
	→ Políticos;	→ Festas;
	→ Religiosos;	→ Concertos;
	→ Recreativos;	→ Festivais;
	→ De negócios;	→ ...

Outros autores, como Santo e Rocha (2011, citados por Barata, 2017), classificam os eventos de uma forma distinta e através de diversas categorias. Relativamente à dimensão, os autores afirmam que um evento é de pequena dimensão se incluir até 200 participantes, de média dimensão se incluir entre 200 a 600 participantes, e um grande evento se incluir mais de 600 participantes, sendo que passa a ser um megaevento se incluir milhares de participantes. No que diz respeito à sua periodicidade, os mesmos autores afirmam que um evento pode ser esporádico, periódico ou de oportunidade. Ao nível da sua abrangência, os autores classificam os eventos como locais, regionais, nacionais e internacionais. Em relação à sua área de ação, os eventos são classificados como internos ou externos à instituição, isto é, se se realizam dentro ou fora das instalações da mesma. De acordo como a sua finalidade, os autores classificam os eventos como: *culturais*, aqueles que procuram divulgar, promover e valorizar os recursos culturais de um local, de forma a satisfazer as necessidades culturais dos diferentes públicos; *institucionais*, aqueles que se destinam a comunicar uma mensagem sobre a entidade organizadora; *desportivos*, aqueles que oferecem entretenimento através de atividades de cariz desportivo; *comerciais*, aqueles que divulgam ou promovem bens ou serviços oferecidos por uma determinada entidade; *científicos/educacionais*, tendo em conta aqueles que desenvolvem competências e conhecimento dos públicos numa determinada área específica; *de entretenimento/lazer*, aqueles que têm como função assegurar o entretenimento; *sociais/particulares*, aqueles que visam proporcionar o convívio entre as pessoas em torno de um tema específico com forte componente de entretenimento; e *políticos*, aqueles que tendem a divulgar e informar, partilhar conhecimento e experiências, tomada de decisões e formulações de políticas. Classificando os eventos quanto ao seu público-alvo, os autores afirmam que estes podem dirigir-se a clientes, fornecedores, jovens, crianças, séniores, famílias, homens/mulheres ou a empresas. Por último, classificam os eventos quanto à sua tipologia ou formato podendo este ser bastante diverso, como por exemplo: assembleia, palestra, conferência, congresso, concerto, encontro, festival, exposição, seminário, feira, espetáculo, entre outros.

2.4.3. Eventos culturais e de lazer

Shone e Parry (2010), apresentam quatro categorias que possibilitam a distinção entre diferentes tipos de eventos, sendo estas: i) os eventos organizacionais, que se referem a eventos comerciais e políticos; ii) os eventos pessoais, que incluem casamentos e aniversários; iii) os eventos de lazer, que incluem eventos de lazer, desporto e recreio; e por fim, iv) os eventos culturais, que abrangem cerimónias, comemorações e eventos artísticos. É de mencionar que serão estas duas últimas categorias de eventos que serão objeto de estudo no decorrer deste trabalho num contexto associado a um cariz educacional e pedagógico.

É possível verificar que o número de eventos com uma componente cultural associada tem aumentado substancialmente, nomeadamente na Europa, onde estes têm feito parte da estratégia de desenvolvimento do turismo cultural independentemente da sua dimensão (Lee *et al.*, 2004; Liu, 2014; Mogollón *et al.*, 2018). Na sua investigação, Mogollón *et al.* (2018) comprovaram que os eventos culturais têm um papel importante no desenvolvimento da imagem de um destino, servem como promotores do turismo e, quando associados ao património local e às tradições, servem também para melhorar a imagem cognitiva e afetiva do/ao local.

Os eventos culturais costumam estar associados a motivações culturais, artísticas, educativas e/ou turísticas, e têm algumas características específicas das quais se destacam o facto de serem orientados para transmitir mensagens sociais, procurarem anular as desigualdades sociais e procurarem democratizar as manifestações culturais tais como a educação, a tecnologia, a arte, entre outras.

Para Ribeiro *et al.* (2005), os eventos culturais e de lazer, nomeadamente festivais e concertos, consistem em ferramentas para renovar e revitalizar diferentes locais a nível económico e para preservar o património histórico e cultural, tangível e intangível. Posto isto, existem autores que consideram este tipo de eventos como elementos essenciais no processo de desenvolvimento de um determinado local (Richards e Palmer, 2007). Apesar da abrangência atual do mercado, os eventos culturais e de lazer são capazes de atrair e dar resposta a diversos tipos de consumidores/cidadãos.

3. TURISMO E EDUCAÇÃO

3.1. CONVERGÊNCIA DE DOIS MUNDOS

Na atualidade, e de acordo com Buhalis (2001), o turismo trata-se de um fenómeno intrínseco das sociedades dos países desenvolvidos. Ritchie (2003), acrescenta que a essência do produto turístico é a experiência de contactar com realidades distintas daquelas que se encontram no quotidiano, estimulando desta forma o conhecimento e contribuindo assim para o enriquecimento, desenvolvimento e realização pessoal dos indivíduos.

Tal como foi referido anteriormente, o *Grand Tour* que, segundo Cunha (2006), consistia numa viagem pela Europa com uma duração aproximada de três anos com o objetivo de cultivar o espírito, deveu-se não apenas à disponibilidade financeira e em termos de tempo por parte da aristocracia, mas também ao interesse existente no conhecimento e nas aprendizagens obtidas durante as viagens que promoviam o enriquecimento dos estudos (Brodsky-Porges, 1981), uma vez que o fluxo de turistas estava principalmente direcionado para as grandes capitais do conhecimento da época, como era o caso de Paris, Viena, Veneza, entre outras, dado que, para além de serem apelativas pela sua arte, língua e costumes, era também nestas que se situavam as universidades e os centros culturais mais importantes.

A procura de novos conhecimentos e a descoberta de diferentes culturas sempre foram uma forte motivação para viajar, no entanto, com a democratização do tempo de lazer e a facilidade em viajar, o turismo evoluiu no sentido de proporcionar experiências diversificadas, ainda que sem perder o seu carácter educativo (Ritchie, 2003). O mesmo autor refere que conforme “os países se tornam mais interdependentes, o seu sucesso e prosperidade económica irão depender largamente destas duas indústrias – educação e turismo – no sentido de criar caminhos que suportem o intercâmbio e a aprendizagem” (Roppolo, 1996 citado por Ritchie, 2003: 1).

A experiência turística pode contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens de forma direta e/ou indireta evidenciando assim o seu carácter educativo, uma vez que quando existe uma deslocação para fora do contexto habitual de um indivíduo, os fenómenos de aprendizagem são inevitáveis. Dada a existência destes fenómenos, Ritchie (2003) apresenta o conceito de turismo educativo definindo-o através do indivíduo que o pratica podendo este “ser considerado como a pessoa que está fora do seu ambiente doméstico, e em que a educação ou aprendizagem são os motivos principais para a viagem ou, sendo secundários, são percecionados como uma

forma importante de tempo de lazer” (Ritchie, 2003: 18). Para Kalinowski, *et al.* (1992, citado por Weiler e Hall, 1992: 17), o turismo educativo “vai além da curiosidade, interesse ou fascínio por um tópico particular. Envolve uma experiência de viagem na qual existe aprendizagem organizada, seja ela formal ou experimental”, sendo que adquire maior destaque numa abordagem informal, dado que se desenrola fora da instituição escolar.

Segundo Ritchie (2003), e no que diz respeito ao turismo educativo, é possível verificar a existência de duas tipologias base, sendo estas: a tipologia *tourism-first* que se trata de uma tipologia centrada no turismo, na qual a viagem tem uma importância superior e as aprendizagens surgem em segundo plano sendo encaradas como uma motivação secundária e a tipologia *education-first* que se trata de uma tipologia centrada na educação, na qual as aprendizagens têm uma importância superior e na qual a viagem consiste no enquadramento necessário para as obter. O mesmo autor afirma, assim, que o turismo educativo pode ser encarado como um “produto, processo e função” (Ritchie, 2003: 5), sendo estas três dimensões complementares e contribuindo para o desenvolvimento do segmento. Ritchie (2003) admite que existe pouco reconhecimento das necessidades do público-alvo deste segmento, no entanto identifica a necessidade de compreender o potencial de crescimento do turismo a nível educativo, especialmente no que diz respeito às escolas e a outras instituições de ensino.

Atualmente, as ferramentas e instrumentos educativos que permitem aos indivíduos participar de uma forma consciente e ativa na sociedade têm uma importância significativa. De acordo com Ritchie (2003), a sociedade tem vindo a transformar-se dando gradualmente mais valor ao conhecimento. Esta transformação tem dado cada vez mais relevância à continuidade da aquisição de conhecimentos e aprendizagens fora do contexto formal da escolaridade obrigatória defendendo assim que o processo educativo se trata de um processo contínuo e permeável a um conjunto de experiências diversificado. O mesmo autor refere ainda que, desta forma, os indivíduos têm uma maior capacidade de adaptação a mudanças presentes e futuras, estando também mais aptos para contribuir para a sociedade através de melhorias na inovação, desenvolvimento e crescimento.

3.2. A EDUCAÇÃO ENQUANTO CONCEITO

De acordo com Giddens (2013), a educação trata-se de um bem inquestionável ao qual todos devem ter acesso, referindo também que a educação pode ser definida como uma

instituição social que possibilita e promove a aquisição de competências e conhecimentos e o alargamento de horizontes pessoais em diversos contextos sociais. A ideia de que a educação se trata de um bem inquestionável é também defendida pelas Nações Unidas quando estabelecem que o 4.º Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável na *Agenda 2030* é a Educação de Qualidade.

Arroteia (2008) afirma que o direito à educação constitui uma das condições essenciais ao processo de desenvolvimento pessoal e à participação cívica de qualquer indivíduo, bem como ao crescimento socioeconómico e social de um país.

Para Rand (1999, citado por Revés, 2018), a educação tem o propósito de ensinar aos indivíduos a forma como estes devem lidar com a realidade, isto é, deve servir para os ensinar a interagir, a pensar e a perceber, deve servir para lhes ensinar os conhecimentos adquiridos no passado e deve ainda equipar os indivíduos com ferramentas para que estes adquiram novos conhecimentos por eles mesmos.

Segundo Nérici (1985, citado por Revés, 2018: 29), a educação

é o processo que visa capacitar o indivíduo para agir conscientemente diante de situações novas de vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso sociais, segundo a realidade de cada um, para serem atendidas as necessidades individuais e coletivas.

Desta forma, a educação é considerada como um processo de amadurecimento dos indivíduos, de modo a torná-los conscientes, participativos, responsáveis e capazes de observar a realidade.

Em suma, a educação pode ser entendida como um processo abrangente que ocorre ao longo da vida e que recai essencialmente na modificação comportamental e na promoção da aquisição de novos conhecimentos e saberes (Salgado e Costa, 2009).

O estudo dos diferentes fenómenos educacionais obriga-nos a refletir sobre as decisões e as práticas a seguir relativamente à docência, à investigação e à formação dos indivíduos (Arroteia, 2008) e, como tal, no decorrer deste trabalho procurar-se-á explorar a importância da utilização de eventos, nomeadamente os eventos culturais e de lazer, no âmbito educacional.

3.3. OS TIPOS DE EDUCAÇÃO

Segundo Arroteia (1991), a procura crescente da educação e a diversificação das funções da escola favorecem o aparecimento de outras instituições e iniciativas pedagógicas complementares para partilhar conhecimentos e aprendizagens. Assim,

podemos verificar a existência de três tipos de educação: a educação formal, a educação não formal e a educação informal.

De acordo com Arroteia (1991), a educação formal trata das aprendizagens referentes aos conteúdos incluídos nos programas escolares, ou seja, engloba um conjunto diversificado e organizado de conhecimentos que são transmitidos através de um sistema e que são avaliados pelos professores, ocorrendo dentro da escola. A educação não formal, para o mesmo autor, é aquela que engloba o conjunto de atividades opcionais que são realizadas fora da escola nas quais os conteúdos abordados compreendem um conjunto de conhecimentos complementares em função dos interesses dos indivíduos, como é o caso da educação que ocorre em museus e bibliotecas. Por último, a educação informal é aquela que “engloba os conhecimentos adquiridos geralmente fora da instituição escolar, sem finalidades pedagógicas, sendo veiculada pelos mais diversos meios e agentes de ensino e socialização, que concorrem com a instituição escolar” (Arroteia, 1991: 49), assumindo-se esta através da vida quotidiana ou da prática de *hobbies*.

Para Ellis (2000, citado por Revés, 2018), a educação deve implicar uma mistura do ensino formal e não formal, ou mesmo informal, uma vez que no seguimento da educação organizada e institucionalizada, centrada no sistema de educação, deve somar-se a educação que é adquirida ao longo da vida. Neste sentido, torna-se importante investigar de que forma é que os eventos culturais e de lazer, os quais se incluem no âmbito da aprendizagem não formal ou informal, se articulam com o contexto da educação formal.

Deste modo, Arroteia (1991) defende que a articulação entre os diversos tipos de educação tende a promover e a estimular o desenvolvimento da educação permanente que Rassekh e Vaideanu (1987, citados por Arroteia, 2008: 116) defendem constituir “o único meio de preparar o indivíduo a participar e a exprimir-se (...) a auto instruir-se e a evoluir de forma eficaz numa sociedade marcada por mudanças previsíveis e imprevisíveis”.

3.4. AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO

Segundo Cabanas (1986, citado por Arroteia, 1991), a escola exerce duas funções principais, isto é, a função residual, que abrange o conjunto de ensinamentos básicos que o indivíduo não aprende noutro local, tais como aptidões, atitudes, ideias e valores, e a função de coordenação que exige que a instituição escolar não repita os ensinamentos transmitidos por outras instituições.

Para Durkheim (1980, citado por Arroteia, 1991: 28),

a preparação do indivíduo para se integrar no grupo (ou grupos sociais) em que vive, constitui uma das primeiras funções da educação e da própria escola. Esta é a chamada função de socialização. Numa primeira abordagem a educação assume, assim, uma função coletiva, cujo objetivo consiste em adaptar a criança ao meio social em que vai viver.

Este processo de socialização, que conduz à maior parte das aprendizagens que constam da base do desenvolvimento pessoal de qualquer indivíduo, pode ser entendido de diferentes formas, ou seja, através da aprendizagem de diversos papéis que os indivíduos vão exercendo ao longo da sua vida, ou através da interação com outros indivíduos e pela modelação do comportamento que deles se espera. No entanto, verifica-se que este processo é condicionado por diversos fatores, como por exemplo, as características individuais do aluno – maturidade, inteligência, classe social, entre outras –, as características dos professores – personalidade, motivação, criatividade, entre outras –, e a organização da própria escola – programa, horários, atividades extracurriculares – e ainda outros fatores de ordem social (Arroteia, 1991).

De acordo com Arroteia (1991), a educação tem uma outra função orientada no sentido do desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos que abrange os domínios intelectual, cognitivo, afetivo, psicomotor, espiritual e moral e que visa favorecer o equilíbrio entre a personalidade e a realização pessoal. Para o mesmo autor, esta

é a chamada função personalizadora da educação, a qual deverá ainda, promover o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica, estimulando a capacidade de formulação de juízos pessoais e a intervenção dos alunos nos diversos setores da vida social, bem como a abertura necessária para o prosseguimento de atividades de formação contínua (Arroteia, 1991: 32).

Ainda segundo Arroteia (1991), a educação tem uma função política que promove nos indivíduos a aquisição de um determinado conjunto de saberes relacionados com a convivência, a participação e a consciencialização dos seus direitos e deveres e uma função cultural quando compreendida como um centro educativo aberto que pode reunir os membros da sociedade onde os indivíduos se inserem.

Abordando a *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Lei n.º 46/86, publicada no Diário da República n.º 237/1986, de 14 de outubro, é possível verificar a existência de diversos objetivos de acordo com os diferentes níveis de ensino existentes no sistema

educativo português. No que refere ao ensino básico, objeto de estudo deste trabalho, é referido no Artigo 7.º que

São objetivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- (...)
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

Ao analisar os objetivos definidos para o ensino básico verifica-se que muitos deles integram a necessidade de aquisição e/ou desenvolvimento de capacidades e características que são por norma trabalhadas com a participação em eventos. No entanto, todo este processo é bastante lento e complexo tornando assim necessária uma abordagem mais cuidada de todo este processo.

3.5. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

De acordo com Arroiteia (2008), a aprendizagem de conhecimentos, de tradições, de normas, de valores e de práticas sociais constitui-se como um processo lento, que se desenrola ao longo da vida através de uma rede complexa de iniciativas, interdependências e influências mútuas entre o indivíduo e o meio que o rodeia. O mesmo autor defende que o processo de aprendizagem, isto é, a aquisição de diversas aprendizagens faz parte do quotidiano e se desenvolve durante “estádios sucessivos de crescimento humano, sendo auxiliadas por ação de múltiplos fatores e agentes que garantem o conhecimento de um número elevado de papéis e de atitudes

comportamentais, facilitadoras do processo de integração no nosso meio ambiente” (Arroteia, 2008: 40).

Segundo Rodríguez (1992, citado por Arroteia, 2008), existem determinadas questões quanto à obsolescência e à perenidade dos saberes escolares e quanto à necessidade de adotar novos métodos de ensino de forma a favorecer uma formação permanente dos cidadãos, motivando-os e mantendo o seu interesse constante. O mesmo autor defende ainda que devem ser os indivíduos a construir, de forma estimulante e diversificada, novos conhecimentos através da descoberta e aquisição de outras competências.

No que diz respeito às aprendizagens que se realizam no âmbito escolar, Arroteia (2008: 41) afirma que

as aprendizagens oficiais são traduzidas em planos de estudo, ou planos curriculares, que contêm os programas específicos de cada disciplina, aprovados oficialmente. Por sua vez, estes são elaborados a partir de um conjunto de teorias e de métodos de ensino, elaborados de acordo com os quadros ético, cultural, filosófico e pedagógico, e de diferentes contextos sociais e políticos que definem o modelo de ensino, em articulação com o modelo de sociedade.

No entanto, o autor admite que a expansão da sociedade de informação, “não só no domínio educacional, mas também na indústria, nos serviços, nas comunicações, etc., oferece, cada vez mais, oportunidades em relação às aprendizagens e às competências desenvolvidas na escola” (Arroteia, 2008: 41). Esta afirmação realça a ideia de que as aprendizagens se realizam “não só dentro das próprias instituições escolares, mas, fundamentalmente, fora delas, privilegiando a ação de outros agentes, que não só a escola, neste processo” (Arroteia, 2008: 41). Para Arroteia (2008), este leque de conhecimentos traduz-se na chamada “educação informal” ou “educação paralela” que, desta forma, concorre com os processos clássicos de ensino-aprendizagem, assegurados pela escola tradicional.

Importa referir que para que se consiga uma educação completa, esta deve ser encarada como uma construção que assenta em diferentes dinâmicas, formais e informais.

3.6. O SISTEMA EDUCATIVO

A aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens torna-se mais aprofundada e especializada à medida que os escalões etários vão aumentando, respeitando, desta

forma, as diversas etapas psicológicas do desenvolvimento dos indivíduos e a evolução das suas capacidades de compreensão e assimilação (Arroteia, 1991). Para o mesmo autor, a articulação dos três tipos de educação referidos anteriormente favorece a aquisição de novos conhecimentos, contribuindo assim para o aprofundamento das aprendizagens e para a expansão permanente da educação. Arroteia (2008) acrescenta ainda que o sistema educativo se desenvolve através de estruturas e de ações diversificadas agrupadas em ciclos de aprendizagem distintos.

De acordo com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Lei n.º 46/86, publicada no Diário da República n.º 237/1986, de 14 de outubro, verifica-se no Artigo 1.º que

2 - O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 - O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

Neste documento podemos ainda verificar que o sistema educativo português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

Para Arroteia (2008: 179), o sistema educativo, enquanto subsistema social, ocupa-se de transmitir “um conjunto de noções, valores e conceitos que asseguram ao indivíduo, nos diversos estádios do seu desenvolvimento, a sua integração social e profissional”. No entanto, a existência de vários fatores de natureza biológica, social e cultural condicionam o desenvolvimento da personalidade, do comportamento, das atitudes e das aspirações do indivíduo (Arroteia, 1991).

A necessidade e a conseqüente procura pela educação emergem de diversos fatores de ordem sociocultural que influenciam todo o processo de planeamento do sistema educativo e, conseqüentemente, a sua eficácia (Arroteia, 1991). A constante evolução técnica, científica, económica e tecnológica, provoca o despertar do interesse e necessidade de aquisição de novos conhecimentos por parte dos indivíduos e ainda dos conteúdos, estruturas e métodos de ensino. Assim, para Arroteia (1991: 24), compete ao sistema educativo promover

a integração e a produção de novos saberes, mas ainda o desenvolvimento de novas tecnologias que facilitem o processo ensino-aprendizagem que os métodos pedagógicos tradicionais não permitiram ultrapassar.

Por esta razão, a procura de novos métodos de ensino, baseados numa relação mais estreita com o processo educativo, tem sido crescentemente incentivada através da utilização de métodos de ativos que reclamam cada vez mais a participação dos alunos.

O sucesso escolar trata-se de uma componente essencial do sucesso humano. Ao considerar o sistema educativo no seu conjunto, o sucesso escolar é expresso através de um conjunto de indicadores relacionados com a avaliação das aprendizagens dos alunos. Arroiteia (2008: 298), acrescenta que

a avaliação das aprendizagens dos alunos, dos conhecimentos adquiridos e da sua integração na sociedade permite identificar, no seu conjunto, o sucesso da população escolar, a qual não é indissociável do desempenho e do sucesso do sistema educativo que os acolhe, revelando, na prática, a necessidade de profundas alterações no modo de funcionamento da organização escolar e na edificação do sistema educativo.

As alterações no modo de funcionamento da organização escolar e na própria construção do sistema educativo que o autor refere devem ser pensadas e realizadas tendo em atenção toda a dimensão relativa à ação educativa bem como a todos os recursos disponíveis para o efeito.

3.7. A AÇÃO EDUCATIVA E OS RECURSOS EDUCACIONAIS

No que diz respeito ao desenvolvimento e planeamento da educação, Arroiteia (2008) lembra que a ação educativa engloba diversos tipos de iniciativas de carácter pedagógico e administrativo, conduzidas pelas escolas ou pelos docentes, realizadas pelas organizações escolares ou por entidades locais e direccionadas para a população escolar ou para a comunidade. O mesmo autor refere que a ação educativa pode ser condicionada por diversos fatores relacionados com o tipo de sociedade, a natureza da instituição de ensino, a diversidade e o envolvimento da população escolar (docente e discente) e pela relação escola-meio.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2017: 32),

a ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se

trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no *Perfil dos Alunos* ao longo da escolaridade obrigatória.

Para Arroteia (2008), os projetos pedagógicos são uma necessidade para dinamizar o ato educativo uma vez que estes permitem mobilizar a motivação dos alunos, aumentar a eficácia do sistema educativo e substituir a lógica de conteúdos e de objetivos. Para este autor, a mobilização de entidades não pertencentes à instituição escolar permite partilhar diferentes responsabilidades relacionadas com a gestão e a mobilização de atividades inerentes ao ensino, facilitando assim os resultados conseguidos pela instituição escolar e completando também o ensino formal através da aquisição de competências e conhecimentos num contexto diferente.

De acordo com Arroteia (2008: 46), “o conjunto de meios físicos, humanos, financeiros, e outros, que asseguram o funcionamento dos sistemas de ensino constituem os recursos educacionais”. Para o mesmo autor, a facilidade de acesso dos indivíduos aos diversos bens e serviços de ensino e aos diferentes equipamentos culturais trata-se de um fator de sucesso das medidas de ação educativa uma vez que a utilização adequada dos diferentes recursos educativos permite que mesmo os indivíduos mais desfavorecidos tenham a oportunidade de “aceder aos limiares da formação cívica e profissional, contribuindo, desta forma, para a redução das desigualdades sociais (...) bem como para o incremento da participação cívica dos cidadãos” (Arroteia, 2008: 47). Arroteia (2008), acrescenta ainda que a procura pela qualidade das aprendizagens tem vindo a orientar os sistemas educativos numa perspetiva de excelência na educação.

De acordo com Cabanas (1984, citado por Arroteia, 2008: 153), a escola trata-se de um grupo social caracterizado “por uma interação entre determinado número de pessoas, por valores semelhantes, objetivos comuns e, finalmente, por uma consciência de grupo”. Para Arroteia (2008: 155),

a designação de estabelecimento de ensino não se deve limitar apenas à unidade física e ao local onde se desenvolvem as atividades de ensino-aprendizagem, constituindo um “nó” de uma “rede” alargada de outras instituições orientadas para a mesma atividade, mas também como um caso de “organização social”.

Segundo Krippendorf (2002), os turistas e os visitantes raramente têm uma imagem clara do que procuram de verdade assumindo, desta forma, uma postura passiva, recetiva e aberta. O mesmo autor refere que as diferentes organizações devem ajudar a remover algumas barreiras, estimulando o espírito exploratório, promovendo o

contacto social e ajudando os indivíduos a tornarem-se ativos, criativos, informados e capazes de identificar as suas necessidades e interesses. Neste sentido, Opaschowsky (1982, citado por Krippendorf, 2002: 146), apresenta uma proposta para a reestruturação do currículo escolar na qual deveria ser dado aos alunos algum tempo livre por dia, juntamente com os seus professores, para em conjunto realizarem atividades à sua escolha. Desta forma, seria dada oportunidade aos alunos de terem iniciativa e de se organizarem por si mesmos tornando-se assim mais autónomos, ativos e independentes. No mesmo seguimento, Arroiteia (2008) acrescenta ainda que o aproveitamento do tempo de lazer é feito através de atividades baseadas na intervenção social e na animação de natureza sociocultural de forma a dar resposta a dificuldades pessoais e de desenvolvimento uma vez que os tempos de ócio podem ser aproveitados como tempos educativos. Exemplo disso são as visitas de estudo, cujo conceito e propósitos se exploram em seguida.

3.7.1. O caso das visitas de estudo

Relembrando as tipologias relativas ao turismo educativo apresentadas por Ritchie (2003) e focando a atenção na tipologia *education-first*, o mesmo autor refere o exemplo das visitas de estudo escolares que consistem em deslocações que se realizam com o objetivo de adquirir e/ou consolidar conhecimentos e aprendizagens fora do contexto formal da sala de aula.

Utilizando conceitos relativos ao âmbito do turismo, uma vez que existe a necessidade de os indivíduos se deslocarem para o local onde essa aprendizagem se realiza, um grupo de alunos pode ser considerado um grupo de excursionistas/visitantes e, no caso de a deslocação incluir pernoita, o mesmo grupo pode ser considerado como um grupo de turistas.

De acordo com Morag e Tal (2012), as visitas de estudo são maioritariamente organizadas pelas escolas e possuem objetivos educativos. No entanto, Morag e Tal (2012: 746) acrescentam ainda que uma visita de estudo “enquanto evento de aprendizagem experimental, possibilita que os alunos se envolvam em fenómenos reais, naturais ou sociológicos, num contexto relevante”, assumindo-se assim como uma metodologia de ensino não formal que capacita os indivíduos a nível pessoal e social.

Como é possível verificar no *Diário da República – Despacho 6147/2019*, de 4 de julho, as visitas de estudo têm vindo a assumir um lugar de destaque no currículo escolar e assumem uma grande importância na qualidade das aprendizagens e na formação

integral dos alunos. No Artigo 3.º deste documento encontra-se definido um conjunto de princípios subjacentes à organização destes eventos tais como

a) A promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as áreas de competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos;

(...)

c) A conceção de um currículo integrador, que permita o desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto de professores, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos;

d) A assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo;

A este conjunto de princípios acrescenta-se ainda no Artigo 4.º a definição de visita de estudo. Assim, entende-se por visita de estudo qualquer

atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizada fora do espaço escolar, tendo em vista alcançar as áreas de competências, atitudes e valores previstos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Estes eventos educativos permitem que os indivíduos fiquem expostos a situações com atores e espaços desconhecidos que permitem a interação com o meio envolvente e promovem o desenvolvimento de capacidades intrínsecas ao contacto social em contextos de tomada de decisão, fomentando também outras aprendizagens informais como é o caso da autoestima, da autoconfiança, da comunicação, entre outras (Rickinson *et al.*, 2004; Allison *et al.*, 2011; D'Amato e Krasny, 2011).

3.8. O DESENVOLVIMENTO SOCIOEDUCATIVO E AS ÁREAS DE COMPETÊNCIAS

De acordo com Papalia *et al.* (2001: 31), “Piaget descreveu o desenvolvimento cognitivo como ocorrendo numa série de estádios qualitativamente diferentes. Em cada estágio, a criança desenvolve uma nova forma de operar – de pensar e responder ao ambiente”, ou seja, o desenvolvimento cognitivo trata-se de um processo contínuo e interativo com

o ambiente que envolve o indivíduo. Dias (2010) acrescenta que esta teoria assenta em duas perspetivas: a epistemológica, segundo a qual cada indivíduo tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e que este conhecimento é construído através da interação do indivíduo com o meio envolvente; e a biológica, que tem por base a adaptação do indivíduo ao meio envolvente. O processo de adaptação encontra-se dividido em dois momentos distintos: a assimilação, na qual o indivíduo assimila o meio e se transforma devido à pressão do mesmo; e a acomodação, na qual o indivíduo modifica os seus esquemas motores de forma a acomodar-se aos dados recolhidos no momento anterior (Golse, 2005).

Papalia *et al.* (2001), citando Piaget, referem que os bebés aprendem sobre si próprios e sobre o mundo que os rodeia através do desenvolvimento da sua atividade sensorial e motora, deixando de responder através de reflexos e comportamentos aleatórios e passando a ser crianças orientadas para determinados objetivos. Assim, Piaget definiu quatro estádios de desenvolvimento cognitivo, como se apresenta na tabela 4, de modo a conseguir compreender o desenvolvimento de cada indivíduo, sendo que este desenvolvimento pode ocorrer em ritmos diferentes de acordo com cada indivíduo.

Tabela 4 | Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Fonte: Baseado em Papalia *et al.* (2001)

ESTÁDIO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	IDADE DO INDIVÍDUO
Estádio Sensório-motor	Fase desde o nascimento até aos 2 anos
Estádio Pré-operatório	Fase que vai dos 2 anos aos 7/8 anos
Estádio das Operações Concretas	Fase que vai dos 7/8 anos aos 11/12 anos
Estádio das Operações Formais	Fase a partir dos 12 anos

De forma a compreender a tabela importa referir efetivamente o que sucede em cada um dos estádios de desenvolvimento cognitivo: no estágio sensório-motor o indivíduo aprende a controlar e a coordenar os seus reflexos, explorando o ambiente que o rodeia de forma visual e através do toque; no estágio pré-operatório o indivíduo adquire a capacidade de representação e desenvolvem-se a linguagem, as imagens mentais e os jogos simbólicos; no estágio das operações concretas dá-se a coordenação das perceções e desenvolvem-se estruturas cognitivas que permitem o pensamento lógico

acerca das ações que ocorrem no imediato; por fim, no estágio das operações formais ocorre a libertação do pensamento em relação ao concreto e atual, adquirindo-se a capacidade de raciocinar de forma lógica e sistemática. Estes estádios foram definidos com base em quatro fatores responsáveis pelo desenvolvimento mental do indivíduo, que são: i) a maturação nervosa; ii) o exercício e a experiência adquirida através da ação sobre determinado objeto; iii) as interações e as transmissões sociais; e, por fim, iv) a equilibração, que se trata da organização dos três fatores apresentados anteriormente (Golse, 2005).

Uma vez que este estudo recai sobre o desenvolvimento socioeducativo, isto é, do acréscimo de capacidades, competências e habilidades dos indivíduos ao nível sociocultural e educativo das crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode-se colocar estas crianças entre o estágio pré-operatório e o estágio das operações concretas, ou seja, estão num estágio de desenvolvimento cognitivo que pode ir desde o desenvolvimento da linguagem e das imagens mentais até ao desenvolvimento do pensamento lógico relativo a ações do quotidiano.

Segundo Castro (2012), a sociedade tem-se transformado de forma rápida levando ao surgimento de realidades educativas que promovem a alteração do modelo tradicional da educação e que favorecem a reflexão sobre qual é, na verdade, o papel da escola.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA) trata-se de um documento homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e posteriormente incluído no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que serve de orientação no que diz respeito às aprendizagens essenciais, que consistem em orientações pedagógicas e curriculares que favorecem a autonomia e flexibilização do processo educativo expresso através de conhecimentos, capacidades e atitudes e é também um complemento às metas curriculares definidas. Este documento apresenta as áreas de competências, apresentadas na tabela 5, que servem como referência para os estabelecimentos de ensino de forma a organizar o trabalho a realizar com os alunos durante o tempo de permanência destes na escola.

Tabela 5 | Áreas de competências consideradas no PA

Fonte: Baseado em Direção-Geral da Educação (2017)

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS
Linguagens e textos

Informação e comunicação
Raciocínio e resolução de problemas
Pensamento crítico e pensamento criativo
Relacionamento interpessoal
Desenvolvimento pessoal e autonomia
Bem-estar, saúde e ambiente
Sensibilidade estética e artística
Saber científico, técnico e tecnológico
Consciência e domínio do corpo

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2017: 9), estas áreas de competências

agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.

Na realidade atual os desafios emergentes apresentam-se cada vez mais complexos e imprevisíveis e, por isso, torna-se importante refletir sobre a formação e a educação de modo a garantir a qualidade e adequação das mesmas.

3.9. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

3.9.1. Competências, a exploração do conceito

No que diz respeito ao conceito de competência, importa referir que não existe um consenso sobre o mesmo dada a diversidade de áreas onde se verifica a sua existência e, como tal, é possível verificar um conjunto de abordagens e perspetivas distintas que aumentam a dificuldade da sua compreensão (Pate *et al*, 2003; Raposo, 2004; Galeão, 2005). Neste sentido, importa distinguir entre os conceitos de *competence*, segundo a abordagem britânica, e *competency*, segundo a abordagem americana (Fleury e Fleury, 2001).

De acordo com Azevedo *et al.* (2012), o termo *competence* é visto como uma variável dependente, ou seja, trata-se do resultado de um comportamento, de uma

condição ou qualidade de eficácia ou de uma habilidade (Elliot e Dweck, 2007). Em suma, pode afirmar-se que o termo *competence* está associado à capacidade de executar determinada tarefa, isto é, é a competência que se relaciona com o desempenho demonstrado.

Ainda por Azevedo *et al.* (2012), o termo *competency* é visto como uma variável independente, ou seja, a própria competência é definida como uma característica que afeta o comportamento e o desempenho, podendo também ser considerada como uma capacidade ou habilidade do indivíduo (Dubois, 1998; Boyatzis, 2008; Vazirani, 2010). Assim, podemos considerar que o termo *competency* se refere a atributos e qualidades específicas de um indivíduo, tais como conhecimentos e habilidades que afetam o seu desempenho. No decorrer deste trabalho será este o entendimento que será considerado quando o conceito de competência for mencionado.

Boterf (2006) apresenta as competências de um modo diferente assumindo que estas dependem diretamente dos mecanismos de medida que lhes aplicam. O autor defende que as competências quando associadas a ações ativam três dimensões distintas: i) a dimensão dos recursos disponíveis, referente aos conhecimentos e capacidades que se podem mobilizar para a ação; ii) a dimensão da ação e dos resultados que esta produz, referente às práticas profissionais e ao desempenho; e iii) a dimensão da reflexividade, que se refere ao distanciamento das duas dimensões anteriores.

Segundo Parry (1998, citado por Cardoso *et al.*, 2006) o conceito de competência refere-se ao conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades que afetam o desempenho de uma tarefa ou função e que podem ser medidas e comparadas com padrões anteriormente definidos. Numa perspetiva semelhante, Cruz (2001) e Alves (2005) definem o conceito de competência como a capacidade dos indivíduos para articular e relacionar diferentes conhecimentos, atitudes e valores, podendo também tratar-se de uma ação cognitiva, afetiva e/ou social. Guedes (2012) acrescenta que as competências consistem num conjunto de saberes reconhecidos e validados socialmente, nas suas dimensões técnicas, processuais e psicossociais. Assim, as competências abrangem tudo o que, direta ou indiretamente, tende a influenciar o desempenho de um indivíduo (Cardoso *et al.*, 2006).

É importante realçar que as competências não são inatas e que não podem ser dominadas na sua totalidade uma vez que são desenvolvidas continuamente ao longo da vida através de aprendizagens realizadas em ambientes diversos, isto é, formais e informais (Cruz e Schultz, 2009).

3.9.2. O desenvolvimento de competências em contexto educacional

De acordo com Ribeiro (2005), o conceito de competências em contexto educacional não se trata de algo recente, tendo inclusivamente um papel orientador na construção dos currículos escolares. Segundo Dias (2010), o propósito da escola, mais do que ensinar conteúdos, é desenvolver competências que ajudem o indivíduo a ter sucesso, seja este pessoal ou profissional. No entanto, para que tal se verifique, deve ocorrer uma operacionalização transversal a todas as áreas curriculares.

Nunes e Siqueira (2010) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem focado no desenvolvimento de competências se trata de um processo bastante complexo, uma vez que a formação realizada através de competências tem de assumir como conteúdos escolares os conhecimentos, os procedimentos e as atitudes, isto é, tem de abranger o saber, o *saber fazer* e o *saber ser*. Para tal, é necessário adaptar as metodologias de ensino através da análise das necessidades e da definição de objetivos e conteúdos (Zabalza, 2009).

O desenvolvimento de competências realiza-se através de processos dinâmicos enquadrados pelos contextos e pelos tempos em que se desenvolvem (Araújo, 2004). Desta forma, Araújo e Rabelo (2012) defendem que a abordagem por competências se trata de uma ferramenta que estabelece uma relação de flexibilidade entre a construção do conhecimento e a sua utilização em ações e tarefas diárias, assumindo que a visibilidade das diversas competências se dá através da identificação, mobilização, gestão e utilização de diferentes recursos, habilidades, saberes e conhecimentos. Neste sentido, os mesmos autores propõem que, para se compreender o desenvolvimento das competências, é importante analisar o conteúdo das competências, bem como a forma como estas se constroem e a articulação destas com os meios, os recursos e os contextos.

3.9.3. Classificação e categorização de competências

Ao trabalhar no desenvolvimento de competências, é possível verificar diferentes tentativas de classificação e/ou categorização das mesmas.

Segundo Stewart e Knowles (1999), é possível classificar as competências em quatro grupos: i) competências-chave ou nucleares; ii) competências gerais; iii) competências vocacionais e profissionais; e iv) competências específicas. Nesta classificação importa referir que, para os autores, as competências gerais incluem um conjunto de competências pessoais transferíveis, tais como a capacidade para trabalhar em grupo, a comunicação e a capacidade de organização, as competências vocacionais

e profissionais são aquelas que são necessárias para a realização de tarefas concretas e as competências específicas consistem naquelas que são limitadas a uma profissão em particular.

Para Lawrence (2000), existem três formas de classificar as competências, sendo estas: i) as competências académicas; ii) as competências de empregabilidade; e iii) as competências ocupacionais ou técnicas. Relativamente às competências académicas, o autor refere que se trata dos conhecimentos e das capacidades associadas às diferentes disciplinas e áreas curriculares. No que diz respeito às competências de empregabilidade, referem-se às competências que são necessárias para desempenhar eficazmente um conjunto alargado de tarefas, ou seja, competências tais como a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de tomar decisões, a capacidade de resolução de problemas, entre outras. Por fim, as competências ocupacionais ou técnicas são entendidas como o conjunto de conhecimentos técnicos específicos necessários para desempenhar uma tarefa em particular.

A UNESCO (2012) propõe uma abordagem aos diferentes tipos de competências de acordo com o mundo profissional. Nesta abordagem são identificadas três categorias principais de competências que os indivíduos necessitam: competências fundamentais, competências transferíveis e competências técnicas e vocacionais. As competências fundamentais assumem-se como a literacia e as competências numéricas, sendo que sem estas não se consegue desenvolver as outras duas categorias de competências. As competências transferíveis são as competências que podem ser utilizadas e adaptadas conforme as diferentes necessidades profissionais, incluindo assim a resolução de problemas, a comunicação, a criatividade, a liderança e a consciencialização, por exemplo. Por último, as competências técnicas e vocacionais são aquelas que são específicas do desempenho de uma profissão e que são normalmente desenvolvidas numa fase posterior do desenvolvimento do indivíduo.

Existem variadas formas de classificar e categorizar as diferentes competências. No entanto, Silva (2008) defende que, de uma forma geral, todas as classificações existentes podem ser organizadas em apenas duas categorias: i) as competências universais, genéricas ou transversais; e ii) as competências técnicas específicas de uma função. Para o efeito deste trabalho serão exploradas as competências enquadradas na primeira categoria apresentada que serão designadas daqui em diante como competências transversais. Esta classificação vai também ao encontro do referido por Ceitil (2007), quando destaca a existência de dois tipos de competências distintas, isto é, as competências específicas (também denominadas como *hard skills*), associadas a

uma atividade profissional e/ou tarefa específica, e as competências transversais (habitualmente conhecidas por *soft skills*).

3.9.4. As competências transversais

De acordo com Silva (2008), não existe uma definição universalmente aceite relativamente às competências transversais. No entanto, o autor apresenta duas formas de abordar o conceito, isto é, podem ser encaradas como um instrumento de trabalho, sendo esta a abordagem mais limitada e, para o efeito deste trabalho, podem também ser encaradas como o conjunto das competências básicas, das características pessoais, das aprendizagens, entre outros elementos. Nesta perspetiva, Tien *et al.* (2003, citado por Silva, 2008), evidencia um conjunto de características próprias destas competências que se apresentam na tabela 6.

Tabela 6 | Características das competências transversais

Fonte: Baseado em Tien *et al.* (2003)

CARACTERÍSTICA	RAZÃO/MOTIVO
Multifuncionalidade	São necessárias e essenciais em diferentes momentos ao longo da vida do indivíduo, em âmbito familiar, profissional e/ou social.
Transferibilidade	São aplicadas em diversos contextos ao longo da vida do indivíduo.
Multidimensionalidade	São constituídas por diferentes <i>clusters</i> de competências, ou seja, são formadas por diversas competências.
Aprendizagem	São aprendidas num processo contínuo, em diversos contextos, ao longo da vida do indivíduo.
Abrangência	São mais abrangentes que o conhecimento uma vez que consistem em representações e aplicações do mesmo.
Baseadas na cognição	São construídas e desenvolvidas através de reflexões individuais.

Para Raposo (2004), as competências transversais consistem no conjunto de competências pessoais, relacionais e socio-afetivas que, quando adquiridas, tendem a facilitar a apropriação do conhecimento necessário à perceção e análise das situações e à capacidade de o indivíduo as enfrentar dada a sua complexidade. Estas competências mobilizam diversos saberes e conhecimentos e a sua noção de transversalidade deriva da ideia de polivalência e de transferibilidade. Para a autora, as competências transversais podem ter um papel essencial na construção dos indivíduos e no modo como estes se relacionam uma vez que implicam características pessoais e que são observáveis no decorrer da ação. Curiosamente, a autora acrescenta que estas

competências apesar de não consistirem em conhecimentos ou capacidades, incluem um conjunto diverso de conhecimentos e capacidades.

Raybould e Sheedy (2005) defendem que as competências transversais são as habilidades pessoais que um indivíduo deverá ter, sendo estas transferíveis entre diversas funções e aplicadas em diferentes contextos. Moreno (2006) afirma que as competências transversais se apresentam como um conjunto de competências gerais que complementam e facilitam a aquisição e o desenvolvimento de novas competências. Já Ceitil (2007) distingue as competências transversais através das suas duas principais características: a transferibilidade, ou seja, podem ser adquiridas num determinado contexto e serem utilizadas em contextos totalmente diferentes, e a transversalidade, isto é, não são específicas de determinado contexto.

Segundo Melim (2012), as competências transversais têm diversos graus de complexidade e são desenvolvidas tanto no seio da família como na escola. Neste sentido, Sá e Serpa (2018: 28) afirmam que

Ainda que as competências transversais estejam implicadas informalmente nas práticas pedagógicas, é necessário intencionalizar e consolidar esta vertente da formação. Este novo posicionamento pedagógico permitirá responder com maior acuidade à evolução atual da organização do trabalho e às competências exigidas.

Alguns exemplos de competências transversais apresentados por estes autores passam pela capacidade de trabalhar em equipa, pela capacidade de aprendizagem permanente, pela capacidade de liderança, pela responsabilidade, pela comunicação, pela capacidade de resolução de problemas, pela análise crítica, pela autonomia, pela proatividade, pela adaptabilidade, pela resiliência, pelas competências digitais, pela interação social, pela criatividade e pela liderança, entre muitos outros. Estas competências podem ser traduzidas no desenvolvimento socioeducativo dos indivíduos que pode ser trabalhado e explorado através de atividades de educação não formal e informal nas quais se incluem os eventos culturais e de lazer.

Sá e Serpa (2018: 29) acrescentam que “a aprendizagem baseada em projetos tem a vantagem de criar nos estudantes a consciência das inter-relações do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de diversas competências transversais”. Desta forma, apesar de não ser um processo fácil e direto, o desenvolvimento das competências transversais é crucial para o sucesso futuro do indivíduo e implica a participação de diversos *stakeholders*.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. O TURISMO E OS EVENTOS COMO OBJETO DE ESTUDO

De acordo com Santos e Costa (2010), a investigação em turismo aborda uma vasta diversidade de temáticas. Para Sharpley (2011: 21), “a escala e o conteúdo do turismo como um fenómeno global de produção e consumo, para além da complexidade da sua interação com os ambientes, as sociedades e culturas, justifica a atenção académica”.

Segundo Marujo (2015: 49), “o crescimento do turismo como negócio e como fenómeno social fez com que os investigadores tivessem problemas em acompanhar tal desenvolvimento” dando origem a uma situação na qual estes mesmos investigadores apenas se limitaram a “registar essa expansão impressionante, produzindo uma enorme quantidade de exemplos, estudos de caso e variações” (Franklin e Crang, 2001: 5). Posto isto, Franklin (2007) refere que existem alguns problemas fundamentais no modo como os investigadores concebem o turismo como um objeto de investigação e como enquadram a relevância do turismo no mundo.

O turismo trata-se de um campo de investigação relativamente recente, no qual grande parte da investigação é descritiva e se baseia em estudo de caso único (Cooper, 2003). Nesta perspetiva, Franklin e Crang (2001: 6), afirmam que

os estudos têm geralmente sido restritos a uma visão de turismo como sendo uma série de eventos discretos e localizados, onde os destinos, vistos como locais delimitados, estão sujeitos a forças externas que produzem impactos, onde o turismo é uma série de ocorrências singulares e enumeradas de viagem, chegada, atividade, compra e partida, e onde o turista é visto como uma outra encarnação individual.

Para Silva (2004), existem três fatores fundamentais que explicam as dificuldades da investigação na área do turismo: i) o turismo enquanto ciência social, como qualquer outra ciência social, tem dificuldade em atingir um determinado rigor e estatuto científico; ii) o conhecimento relativo ao turismo é construído através de uma variedade de meios, alguns dos quais mais exigentes e/ou populares do que outros (Ritchie e Goeldner, 1994); e iii) a incompreensão da complexidade do turismo, uma vez que dada a diversidade de elementos que constituem o turismo, a investigação não se pode limitar a um único método de pesquisa.

Da mesma forma que o turismo se trata de um campo de investigação recente, o estudo do turismo de eventos também se trata de um tema recente de interesse académico (Page e Connell, 2009). No entanto, Getz (2008), afirma que o estudo dos

eventos foi alvo de um crescimento bastante rápido. Quinn (2009), refere que tem existido um esforço para definir a natureza e a extensão da investigação referente ao turismo de eventos sendo que a literatura existente no âmbito desta área é uma das mais dinâmicas de todas as áreas de pesquisa em turismo.

De acordo com Lew, *et al.* (2007), o estudo dos eventos trata-se de um campo de investigação interdisciplinar centrado na natureza e na importância que os eventos têm na sociedade. Getz (2007) acrescenta que os eventos têm implicações sociais, políticas e económicas que não podem ser ignoradas, sublinhando que o estudo de eventos constitui um campo académico dedicado a criar conhecimento e teoria sobre os eventos abrangendo todos os assuntos à volta do planeamento de eventos, da sua gestão, conceção e produção. O mesmo autor afirma ainda que o estudo dos eventos deve recair não apenas sobre o carácter do conhecimento, mas também sobre as fontes desse mesmo conhecimento, ou seja, a validade e a fiabilidade das afirmações, o uso de conceitos, a definição dos limites do estudo de eventos e a categorização deste como uma disciplina ou área de estudo.

Para Getz (2008: 405), a investigação referente aos eventos foi uma

ideia desnecessária e talvez insignificante até que os académicos, ao associarem os eventos ao ensino e à investigação, publicaram trabalhos e livros críticos, participaram em conferências de investigação científica de eventos, fundaram revistas especializadas em eventos e geraram interesse suficiente na teoria aplicada a este campo.

Para Marujo (2015: 40), existem “muitos estilos de eventos planeados e organizados com diferentes propósitos, mas em todos eles existe uma intenção de criar, partilhar experiências individuais e coletivas, de promover através da interação (...) diversas experiências”. A mesma autora afirma que esta área é vista como uma área multidisciplinar, importando teorias e métodos de investigação de diversas disciplinas. Na mesma perspetiva, Getz (2007) refere que para produzir conhecimento sobre os eventos é necessário o auxílio de teorias e de metodologias de diversas disciplinas, ou seja, o estudo dos eventos necessita de envolver várias disciplinas de forma a que este não se torne redutor. Assim, para Getz (2007), a investigação em eventos deve incluir a pesquisa holística e integrada, a aplicação de métodos qualitativos e quantitativos, a geração de um corpo teórico de conhecimentos e uma abordagem multi e interdisciplinar.

4.2. ENQUADRAMENTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Segundo a OMT (2011), a investigação em turismo é de extrema importância para que se entendam os diferentes fenómenos. O presente estudo tem como objetivo o estabelecimento de bases de investigação que permitam compreender o contributo que os eventos, particularmente os culturais e os de lazer, têm para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relacionando deste modo o setor dos eventos com a área da educação.

Para Quivy e Campenhoudt (2005: 25), qualquer investigação deve responder a um conjunto de princípios e procedimentos, dado que

um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados.

De acordo com a OMT (2001), a metodologia de investigação em turismo trata-se do conjunto de elementos pertencentes ao processo empírico-experimental, isto é, o conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias que visam atingir o conhecimento científico, técnico e prático. Para a mesma organização, o processo de investigação divide-se em sete etapas principais: i) a decisão e justificação do problema; ii) a construção do modelo teórico; iii) a determinação da população em estudo e da respetiva amostra; iv) a codificação e a obtenção dos dados; v) a análise dos dados; vi) a adequação da investigação aos objetivos; e por fim, vii) as conclusões do estudo.

No caso de Veal (2017), o processo de investigação deve sumariar a forma como a pesquisa é conduzida e divide-se em dez etapas fundamentais, não tendo estas obrigatoriamente de seguir uma sequência exata. Em seguida, na figura 1, apresentam-se as etapas do processo de investigação defendidas por Veal (2017).

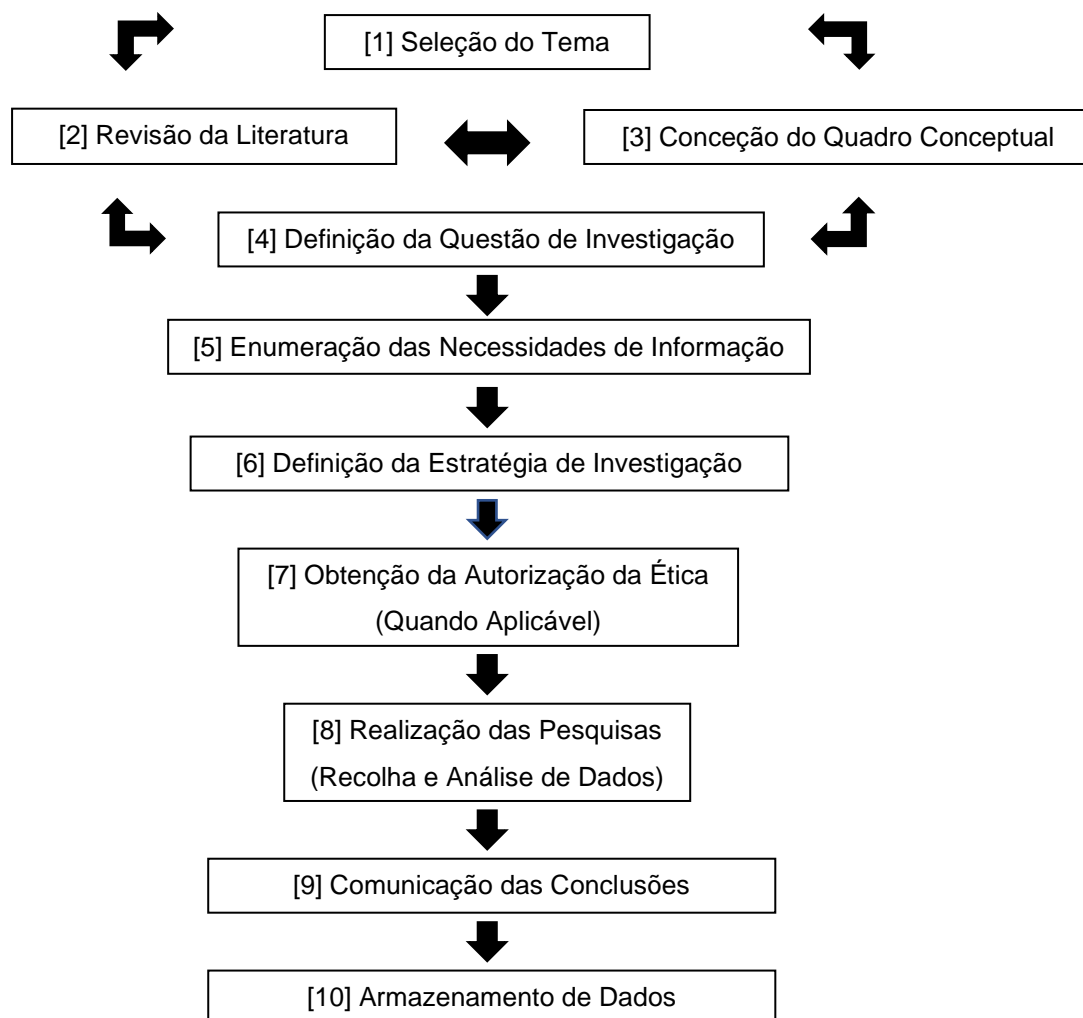


Figura 1 | Etapas do processo de investigação

Fonte: Baseado em Veal (2017)

Dado que o setor dos eventos se trata de um setor em constante evolução e desenvolvimento torna-se essencial a existência regular de investigações e estudos que aprofundem o conhecimento associado a esta área.

De acordo com Revés (2018), o turismo e a educação atravessam uma fase de reinvenção e rejuvenescimento. No entanto, para o mesmo autor, a investigação que cruza estes conceitos encontra-se limitada a um conjunto de práticas empíricas, pelo que este trabalho procurará explorar a relação entre o turismo, nomeadamente o setor dos eventos, e a educação, através da forma como os eventos podem ser utilizados enquanto recurso educativo e pedagógico.

Segundo Arroiteia (2008), a educação desempenha um papel de grande importância na preparação do indivíduo para a vida ativa, a qual passa não apenas pela

educação formal, mas também pela educação não formal e informal que o autor afirma abranger o conjunto de conhecimentos adquiridos fora do sistema formal de ensino através de meios e agentes distintos. Assim, torna-se pertinente estudar o papel dos eventos, nomeadamente os eventos culturais e de lazer, para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos, procurando desta forma evidenciar a importância deste tipo de eventos numa perspetiva educativa e pedagógica, de forma a fomentar questões ligadas, por exemplo, à cidadania, à autonomia, à resolução de problemas, ao trabalho em equipa, à comunicação, entre muitas outras.

4.3. PERGUNTA DE PARTIDA, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Após a realização da revisão da literatura sobre eventos e sobre a educação, recorde-se a pergunta de partida que orienta o presente trabalho de investigação: *Quais são os contributos dos eventos culturais e de lazer para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º CEB?*

Para dar resposta à pergunta de partida definiu-se também o objetivo geral do trabalho que passa por compreender quais os contributos dos eventos culturais e de lazer para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º CEB.

De forma a atingir o objetivo anteriormente apresentado, foi desenvolvido um conjunto de questões de investigação que visam orientar e determinar o curso das ações a seguir. Para o efeito, foram identificadas as seguintes questões de investigação:

Qual a posição dos docentes relativamente à participação em eventos culturais e de lazer?

Quais os contributos dos eventos culturais e de lazer enquanto recurso educativo e pedagógico?

De que forma o setor dos eventos se pode desenvolver através da sua utilização na educação?

De que forma a participação em eventos afeta o funcionamento de uma turma?

Qual a origem das ofertas de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB?

Quais os critérios utilizados pelos docentes para aceitar participar num determinado evento?

Quais as competências desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB através da sua participação em eventos culturais e de lazer?

As questões de investigação apresentadas ajudam também na determinação das opções metodológicas mais adequadas e eficazes para atingir os objetivos definidos. Estes objetivos não se referem ao objetivo geral deste trabalho, mas sim aos

objetivos específicos que, de acordo com Sousa e Baptista (2011), servem para operacionalizar o objetivo geral de uma forma gradual e progressiva. Deste modo, os objetivos específicos do presente trabalho são, recorde-se:

O1 - Investigar qual a posição dos docentes do 1.º CEB relativamente à participação dos estudantes deste ciclo em eventos culturais e de lazer.

O2 - Identificar os contributos dos eventos culturais e de lazer enquanto recurso educativo e pedagógico.

O3 - Analisar de que forma o setor da educação pode fomentar o desenvolvimento do setor dos eventos.

O4 - Investigar o modo como a participação em eventos afeta o funcionamento de uma turma.

O5 - Identificar a natureza da oferta de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB.

O6 - Identificar os critérios utilizados pelos docentes para a participação dos estudantes em eventos culturais e de lazer.

O7 - Identificar as aprendizagens e/ou competências desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB através da sua participação em eventos culturais e de lazer.

Determinados todos os objetivos do trabalho, seguir-se-á a definição do plano metodológico a adotar.

4.4. PLANO METODOLÓGICO

De acordo com Marujo (2015: 56), “o turismo e os eventos podem ser objeto de uma investigação multidisciplinar e interdisciplinar”, não existindo assim um quadro geral definido relativo aos métodos e às técnicas a serem utilizadas na sua investigação. Para Salgado (2007), o investigador deve seguir o caminho que considera mais apropriado para a pesquisa de acordo com a natureza do objeto de estudo dado que “há uma infinidade de procedimentos metodológicos que variam conforme a disciplina na qual o estudo se desenvolve” (Rejowski, 1999: 49).

Segundo Sousa e Baptista (2011), a escolha da metodologia trata-se de uma das etapas fundamentais de uma investigação dado que esta condiciona a escolha das técnicas de recolha de dados a utilizar de modo a atingir os objetivos definidos. Walle (1997) afirma que existem duas tendências distintas na investigação em turismo, isto é, por um lado existe uma perspetiva científica rigorosa que se refere a uma abordagem quantitativa e, por outro lado, existe uma perspetiva “menos mensurável” que utiliza

ferramentas de investigação mais flexíveis que se refere a uma abordagem qualitativa. A escolha entre a utilização de uma abordagem quantitativa e a utilização de uma abordagem qualitativa tem sido, precisamente, um dos temas centrais de discussão no âmbito das ciências sociais.

De acordo com Melkert e Vos (2010: 35), na investigação em turismo a abordagem quantitativa é mais confiável uma vez que “é fundada em procedimentos rigorosos e tem a capacidade de extrapolar os resultados para uma população mais ampla”. Esta abordagem, para além de assentar em paradigmas positivistas, adota um modelo dedutivo e tem a capacidade de atingir um maior número de pessoas (Finn *et al.*, 2000; Jennings, 2010). Para Nykiel (2007), a abordagem quantitativa é aquela em que são utilizadas estratégias, tais como levantamentos de dados, através da utilização de instrumentos pré-determinados que fornecem dados estatísticos. O mesmo autor afirma que esta abordagem, sendo dedutiva, procura estabelecer factos, fazer previsões e testar hipóteses que já foram formuladas. Assim, “a pesquisa quantitativa é muitas vezes considerada como o modelo para toda a investigação científica, pois envolve um processo preciso de formulação de hipóteses, observação direta, coleta de dados, análise de dados e a aceitação ou rejeição da hipótese” (Melkert e Vos, 2010: 34).

Ao longo do tempo, a abordagem qualitativa foi-se legitimando e consolidando, caracterizando-se por estudar os fenómenos no todo da sua complexidade privilegiando, deste modo, a compreensão dos mesmos a partir da perspectiva do sujeito que realiza a investigação (Bogdan e Biklen, 1994). Segundo a OMT (2001: 12),

a investigação qualitativa consiste numa estratégia usada para responder a questões sobre os grupos, comunidades e interações humanas, e tem uma finalidade descritiva dos fenómenos de interesse ou previsão dos fenómenos turísticos, ou dos comportamentos humanos e a sua relação com o turismo.

Para Creswell (2008), a abordagem qualitativa utiliza estratégias de investigação baseadas no modelo indutivo, tais como a exploração de narrativas ou estudos de caso. Na opinião de Phillimore e Goodson (2004), a abordagem qualitativa é vista como um conjunto de técnicas de pesquisa distintas com determinadas características em comum que, nomeadamente no setor do turismo, são utilizadas para recolher dados acerca de atividades, acontecimentos e/ou comportamentos que necessitam de compreensão no seu contexto social. As mesmas autoras acrescentam ainda que este tipo de abordagem oferece um grande potencial na compreensão das dimensões humanas da sociedade que, por sua vez, incluem as implicações sociais e culturais do turismo.

De acordo com Marujo (2015: 61),

no campo do turismo, a pesquisa qualitativa e quantitativa podem ser apropriadas em diferentes etapas do processo de investigação. Estas duas abordagens envolvem diferentes métodos de pesquisa, mas a sua aplicação no turismo pode ser complementar dado que cada uma delas pode acrescentar informações ao quadro geral de uma investigação.

Deste modo, Finn *et al.* (2000), afirmam que numa investigação não se deve considerar uma abordagem como sendo superior à outra sendo que ambas as abordagens têm as respetivas forças e fraquezas e, como tal, quando se pretende definir uma metodologia, deve-se selecionar a abordagem que melhor satisfaz as necessidades específicas do estudo, seja esta quantitativa, qualitativa ou até mesmo a combinação das duas, tornando-as assim complementares.

Tendo em consideração os objetivos deste estudo, foi abordada uma metodologia mista, isto é, foram escolhidas ambas as abordagens de modo a garantir o rigor, a complexidade e a riqueza da investigação (Denzin e Lincoln, 2000; Durberry, 2018). Esta possui um cariz exploratório e interpretativo, recorrendo à utilização de dados primários e secundários. De acordo com Coutinho (2015), a investigação quantitativa recai na análise de factos e fenómenos observáveis e na avaliação de variáveis comportamentais e socio-afetivas passíveis de serem medidas e/ou relacionadas durante o processo de investigação, mostrando-se assim adequada a esta investigação. Por outro lado, Sousa e Baptista (2011), afirmam que a investigação qualitativa se centra na compreensão dos problemas e na análise de comportamentos, atitudes e valores utilizando procedimentos principalmente interpretativos e valorizando a análise de conteúdos mostrando-se, também, adequada a esta investigação. Assim, como técnicas de recolha de dados, este estudo recorre à técnica de análise documental (numa vertente qualitativa), explorando nomeadamente alguma legislação afeta à temática em estudo, e recorre à recolha de dados quantificáveis através da aplicação de inquéritos por questionário (numa vertente quantitativa).

Sousa e Baptista (2011) referem ainda que as técnicas de recolha de dados consistem no conjunto de processos operativos que nos possibilitam recolher dados necessários para um trabalho de investigação sendo uma parte fundamental do mesmo.

4.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS: ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Bardin (2016), a técnica de análise documental trata-se de uma operação que procura representar o conteúdo de um determinado documento de forma

diferente do original de modo a facilitar a sua consulta, isto é, para o autor, esta operação realiza-se com o objetivo de apresentar as informações provenientes dos documentos explorados de uma forma condensada e sucinta.

Para Bell (1997), a análise documental pode ser utilizada de duas perspetivas diferentes. Por um lado, esta técnica pode ser utilizada como método de pesquisa principal de um trabalho de investigação, no qual os documentos são alvo de estudo. Por outro lado, e no caso do presente trabalho, pode ser utilizada como complemento à informação recolhida através de outros métodos, acrescentando, deste modo, informações úteis à investigação.

Ao optar pela utilização desta técnica de recolha de dados é importante ter em consideração o fator tempo, ou seja, é importante adotar estratégias de seleção dos documentos a explorar de modo a que estes sejam adequados aos objetivos do trabalho de investigação e ao tempo disponível para a realização do mesmo. Assim, de forma a adequar os documentos a explorar ao presente trabalho, foi utilizado o modelo de desenvolvimento da pesquisa adotado por Bardin (2016) e apresentado na figura 2.

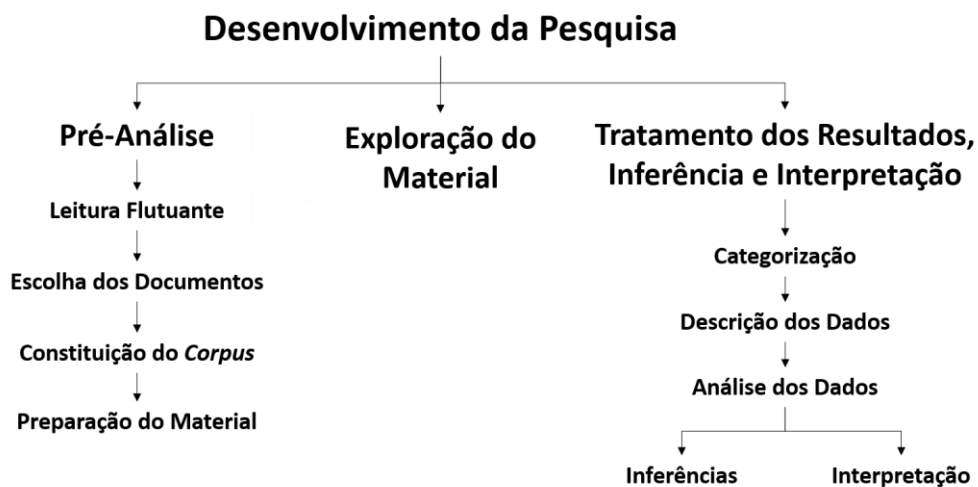


Figura 2 | Modelo de desenvolvimento da pesquisa

Fonte: Baseado em Bardin (2016)

Segundo Bardin (2016) a fase da pré-análise é a fase na qual se organizam os documentos de modo a definir qual será o *corpus* do trabalho de pesquisa, isto é, o conjunto de documentos a analisar que serão submetidos a procedimentos analíticos. Após a fase da pré-análise, segue-se a fase de exploração dos materiais selecionados na fase anterior, na qual se exploram de forma profunda todos os documentos

pertencentes ao nosso *corpus*. Por fim, realiza-se o tratamento dos resultados obtidos, fazendo a sua análise e interpretação.

No presente trabalho de investigação a técnica de análise documental foi aplicada em relação a diversos documentos, provenientes de diferentes fontes e entidades, e que se apresentaram ao longo dos capítulos de enquadramento teórico-conceitual deste trabalho (capítulos 2 e 3) e na análise e discussão dos resultados obtidos que se apresenta posteriormente.

4.6. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Segundo Giddens (2013), o questionário é o método quantitativo de investigação mais utilizado dado que possibilita uma recolha eficaz de informação acerca de um grande número de indivíduos, assim como a comparação das suas respostas. Para Afonso (2005), o principal objetivo ao utilizar este método trata-se da conversão direta da informação recolhida através das respostas dos indivíduos em dados pré-formatados que facilitam a análise dos mesmos.

De um modo geral, a utilização do questionário como instrumento para a recolha de dados trata-se de uma forma prática de recolher dados junto de um grande número de indivíduos, num curto espaço de tempo e com menores custos associados. Estas características adequam-se à presente investigação dado os objetivos da mesma e as limitações existentes devido ao atual contexto de pandemia.

O questionário foi construído com uma linguagem acessível, clara e precisa e de modo a ter na sua grande maioria apenas perguntas de resposta fechada e semifechada de forma a facilitar a interpretação do mesmo por parte dos inquiridos (todos eles professores do 1.º CEB), a tornar as respostas mais rápidas e a facilitar a análise dos dados recolhidos. Após a sua construção, o questionário foi testado com alguns professores com características idênticas às da amostra com o objetivo de confirmar a sua aplicabilidade e de confirmar se o mesmo permitia dar resposta aos objetivos definidos (Sousa e Baptista, 2011).

No que diz respeito à aplicação do questionário, a autoadministração foi a modalidade escolhida dado que a distribuição do questionário foi realizada *online*¹ e não existiu qualquer contacto direto com os indivíduos pertencentes à amostra (Sousa e Baptista, 2011; Coutinho, 2015).

¹ O questionário foi disponibilizado através da rede social *Facebook*.

Relativamente à estrutura, o questionário (Apêndice 1) foi constituído por duas secções distintas: a primeira, referente às concepções dos inquiridos acerca dos eventos e da sua utilização como ferramenta no processo de desenvolvimento de competências, e a segunda, referente à caracterização dos inquiridos. Assim, para dar resposta a todos os objetivos definidos, o questionário organiza-se conforme se apresenta na tabela 7.

Tabela 7 | Organização do questionário

OBJETIVOS	QUESTÕES
O1 – Investigar qual a posição dos docentes do 1.º CEB relativamente à participação dos estudantes em eventos culturais e de lazer	Q1. Considerando o exemplo do ano letivo 2018/2019 ² , com que frequência participa em eventos culturais e de lazer com os seus alunos? Q2. Costuma recorrer a eventos e atividades culturais e de lazer: (Gratuitas, Pagas ou Ambas)
O2 – Identificar os contributos dos eventos culturais e de lazer enquanto recurso educativo e pedagógico	Q3. Na sua opinião, os eventos culturais e de lazer podem ser utilizados como recurso educativo e pedagógico? Q4. Qual a relevância que atribui aos eventos culturais e de lazer na formação dos seus alunos? Q5. Qual(ais) o(s) motivo(s)/objetivo(s) pedagógico(s) que justificam a participação em eventos culturais e de lazer?
O3 – Analisar de que forma o setor da educação pode fomentar o desenvolvimento do setor dos eventos	Q3. Na sua opinião, os eventos culturais e de lazer podem ser utilizados como recurso educativo e pedagógico? Q4. Qual a relevância que atribui aos eventos culturais e de lazer na formação dos seus alunos? Q5. Qual(ais) o(s) motivo(s)/objetivo(s) pedagógico(s) que justificam a participação em eventos culturais e de lazer?
O4 – Investigar o modo como a participação em eventos afeta o funcionamento de uma turma	Q6. Ao participar num evento, costuma: Q7. Considera que a preparação para a participação em eventos culturais com os seus alunos implica:
O5 – Identificar a natureza da oferta de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB	Q8. Costuma receber convites e/ou informações relativas à oferta de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB? Q8.1. Se sim, de que entidades/organizações? Q9. Costuma procurar, por iniciativa própria, eventos culturais e de lazer para participar com os seus alunos?
O6 – Identificar os critérios utilizados pelos docentes para a participação dos estudantes em eventos culturais e de lazer	Q10. Quais os critérios que utiliza para aceitar a participação num evento?
O7 – Identificar as aprendizagens e/ou competências desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB através da sua participação em eventos culturais e de lazer	Q11. Na sua opinião, quais as aprendizagens e/ou competências desenvolvidas pelos alunos através da sua participação em eventos culturais e de lazer?

² Foi considerado este ano letivo uma vez que no ano letivo 2019/2020, as restrições provenientes da pandemia verificada obrigaram ao confinamento e por consequência, à não participação em eventos de qualquer natureza.

As questões Q12. *Género*, Q13. *Idade*, Q14. *Leciona há quanto tempo?*, Q15. *Relativamente ao ano letivo 2019/2020, foi professor/a titular de uma turma?* e Q16. *Relativamente ao ano letivo 2019/2020, lecionou em:*, serviram para caracterizar o perfil dos inquiridos deste estudo.

Por fim, refira-se que a distribuição e administração do questionário foi realizada entre o dia 1 (um) e o dia 20 (vinte) de setembro de 2020.

4.6.1. Amostra

Uma vez que este estudo procura explorar o contributo dos eventos culturais e de lazer para o desenvolvimento socioeducativo das crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, seria importante desenvolver o trabalho junto destas. Dada a impossibilidade de tal acontecer devido à situação epidemiológica que se verificou desde março de 2020 e o consequente período de confinamento entre março e maio de 2020, o estudo foi realizado através da participação de quem acompanha estas crianças de uma maneira mais próxima em contexto escolar, ou seja, os professores.

Segundo Fortin (1999), uma população trata-se de um conjunto de elementos ou de indivíduos que partilham determinadas características em comum, sendo o elemento ou indivíduo a unidade de base da população junto da qual se pretende recolher a informação necessária ao trabalho de investigação que, neste caso, é o conjunto de professores do 1.º CEB a nível nacional. De acordo com os dados mais recentes da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), o número de docentes ao nível do 1.º CEB, no ano letivo 2017/2018, situava-se nos 29 979 (DGEEC, 2019).

Para a mesma autora, uma amostra trata-se de um subconjunto de uma determinada população e, no caso do presente trabalho, caracteriza-se tendo em conta as respostas dadas às questões Q12, Q13, Q14, Q15 e Q16 do questionário.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Definida a metodologia adotada na presente investigação, torna-se necessário apresentar e analisar os resultados obtidos. A preferência pela utilização de uma abordagem mista relativa aos métodos de investigação permitiu a recolha de dados através de métodos qualitativos e quantitativos, permitindo, deste modo, diminuir as fragilidades associadas à utilização de um único método de investigação (Denzin e Lincoln, 2000; Durbarry, 2018).

Neste capítulo são apresentados e discutidos, em simultâneo, os resultados obtidos através dos diferentes métodos de recolha de dados utilizados, ou seja, é feita uma análise descritiva dos resultados obtidos através do inquérito por questionário integrando na mesma, informações provenientes da análise documental e da revisão bibliográfica de forma a permitir uma discussão mais rica dos resultados obtidos.

Antes de mais, e dando continuidade ao capítulo anterior, importa definir a amostra utilizada para os efeitos do presente trabalho.

Tendo em conta a população referente a este estudo (N=29979), para que existisse representatividade, seria necessário considerar uma amostra de aproximadamente 380 indivíduos. Dadas as limitações e os riscos associados à administração do questionário através da internet (Couper, 2000; Solomon, 2001; Reja *et al.*, 2003; Jansen *et al.*, 2007; Nicolaas *et al.*, 2014) não foi possível atingir esse número. Posto isto, e tendo em consideração todos os questionários considerados válidos pelo cumprimento dos procedimentos necessários ao seu correto preenchimento, a amostra utilizada para a realização deste trabalho é constituída por 99 (noventa e nove) professores do 1.º CEB (n=99), sendo que destes, 92 (noventa e dois) são do género feminino, 6 (seis) são do género masculino e 1 (um) preferiu não especificar o seu género. Assim, verifica-se que 92.9% da amostra é do género feminino, correspondendo desta forma à grande maioria dos participantes deste estudo.

No que diz respeito à idade, os elementos pertencentes à amostra foram agrupados em quatro grupos distintos conforme se apresenta figura 3 e na tabela 8.

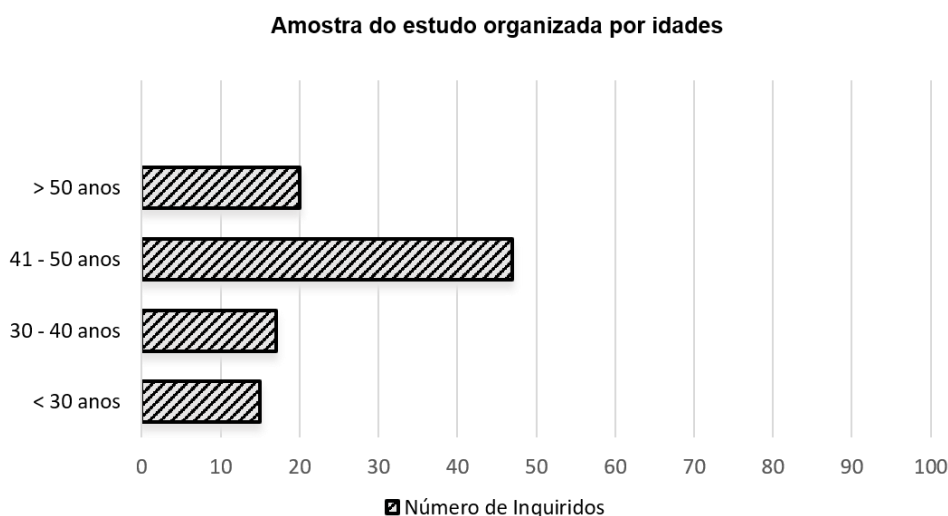


Figura 3 | Amostra do estudo organizada por idades

Tabela 8 | Amostra do estudo organizada por idades

Grupo de Idade	Número de Inquiridos Frequência Absoluta	% Frequência Relativa
< 30 anos	15	15.2%
30 – 40 anos	17	17.2%
41 – 50 anos	47	47.5%
> 50 anos	20	20.2%

Através da tabela apresentada, é possível concluir que cerca de metade da amostra (47.5%) tem uma idade compreendida entre os 41 e os 50 anos de idade, sendo este o grupo de idade mais representado, e que os restantes três grupos de idades têm um número de elementos muito idêntico entre si.

Relativamente ao desempenho da sua profissão no ano letivo 2019/2020, 63.6% dos elementos da amostra, que correspondem a 63 dos 99 elementos, foram professores titulares de turma, isto é, foram professores com uma turma atribuída e com horário completo. Os restantes elementos da amostra (36.4%) dividem-se entre os elementos que não lecionaram durante este ano letivo (9 elementos) e os que lecionaram apenas em horário parcial, sendo professores de apoio ou substituição (17 elementos).

A amostra também foi caracterizada através dos anos de desempenho da profissão, conforme se apresenta na figura 4 e na tabela 9, e através da sua distribuição geográfica no ano letivo 2019/2020.



Figura 4 | Amostra do estudo organizada por anos de desempenho da profissão

Tabela 9 | Amostra do estudo organizada por anos de desempenho da profissão

Anos de Profissão	Número de Inquiridos Frequência Absoluta	% Frequência Relativa
Menos de 5 anos	17	17.2%
Entre 5 e 10 anos	7	7.1%
Entre 11 e 20 anos	31	31.3%
Mais de 20 anos	44	44.4%

Através do conteúdo da tabela 9 e como é observável na figura 4, é possível concluir que apenas 17.2% dos elementos da amostra leciona há menos de 5 anos, podendo ser considerados professores recém-formados; que 44.4% dos elementos da amostra leciona há mais de 20 anos, sendo este o grupo mais representado e que 75.7% da amostra leciona há mais de 10 anos.

No que diz respeito à distribuição geográfica dos elementos da amostra no ano letivo mencionado é possível afirmar que esta é abrangente e que apenas 9 dos 99 inquiridos não lecionaram neste ano letivo. Verifica-se que os concelhos mais representados são Lisboa (33,3%), Aveiro (9,1%), Porto (7,1%) e Setúbal (7,1%) e que os restantes elementos da amostra se distribuem por todo o território nacional.

Em suma, a amostra é constituída maioritariamente por elementos do género feminino com uma idade superior a 40 anos, e que desempenham a sua profissão há mais de 10 anos.

Caracterizada a amostra, importa agora dar resposta às questões de investigação apresentadas anteriormente de forma a atingir os objetivos definidos para este trabalho.

Antes de mais, abordando a *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Lei n.º 46/86, publicada no Diário da República n.º 237/1986, de 14 de outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo em Portugal, é mencionado no Artigo 1.º que o sistema educativo se desenvolve “segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”. A acrescentar a este ponto, é referido ainda no Artigo 3.º referente aos princípios organizativos do sistema educativo que este se organiza de forma a

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

(...)

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

Tendo em consideração os objetivos deste trabalho e de forma a dar resposta ao primeiro objetivo definido (O1) – *investigar qual a posição dos docentes do 1.º CEB relativamente à participação dos estudantes deste ciclo em eventos culturais e de lazer* – é pertinente direcionar a atenção para as questões Q1 e Q2 do questionário.

Com base nas respostas obtidas na questão Q1. *Considerando o exemplo do ano letivo 2018/2019, com que frequência participa em eventos culturais e de lazer com os seus alunos?*, é possível verificar que 92,9% da amostra participou em eventos com os seus alunos no ano letivo tomado como exemplo e que apenas 7 dos inquiridos afirmam não ter participado em eventos no período mencionado. Para melhor perceber a frequência da participação em eventos culturais e de lazer por parte da amostra, apresenta-se a tabela 10.

Tabela 10 | Frequência da participação dos alunos em eventos culturais e de lazer no ano letivo 2018/2019

Nº de vezes	Nenhuma	1 a 2	3 a 4	5 ou mais
n	7	24	38	30
%	7,1	24,2	38,4	30,3

Através da tabela é observável que a resposta mais dada pelos inquiridos se tratou do intervalo entre as 3 e as 4 vezes, com 38 (trinta e oito) respostas, e que 30,3% da amostra indica que participou em 5 ou mais eventos com os seus alunos no ano letivo tomado como exemplo.

Relativamente à questão Q2. *Costuma recorrer a eventos e atividades culturais e de lazer: (Gratuitas, Pagas ou Ambas)*, aproximadamente 34,3% dos inquiridos respondeu que costuma recorrer exclusivamente a eventos e atividades gratuitas e cerca de 62,6% respondeu que costuma recorrer a eventos e atividades tanto gratuitas como pagas. É de referir que apenas 3 inquiridos afirmaram que costumam recorrer exclusivamente a eventos e atividades pagas.

Passando para a análise das questões Q3, Q4 e Q5, pretende-se dar resposta ao segundo (O2) – *identificar os contributos dos eventos culturais e de lazer enquanto recurso educativo e pedagógico* – e ao terceiro objetivos (O3) deste estudo – *analisar de que forma o setor da educação pode fomentar o desenvolvimento do setor dos eventos*.

Na questão Q3. *Na sua opinião, os eventos culturais e de lazer podem ser utilizados como recurso educativo e pedagógico?*, 99% dos inquiridos admitiu que os eventos culturais e de lazer podem ser utilizados como recurso educativo e pedagógico. No que diz respeito à questão Q4. *Qual a relevância que atribui aos eventos culturais e de lazer na formação dos seus alunos?*, os inquiridos responderam conforme se apresenta na figura 5.

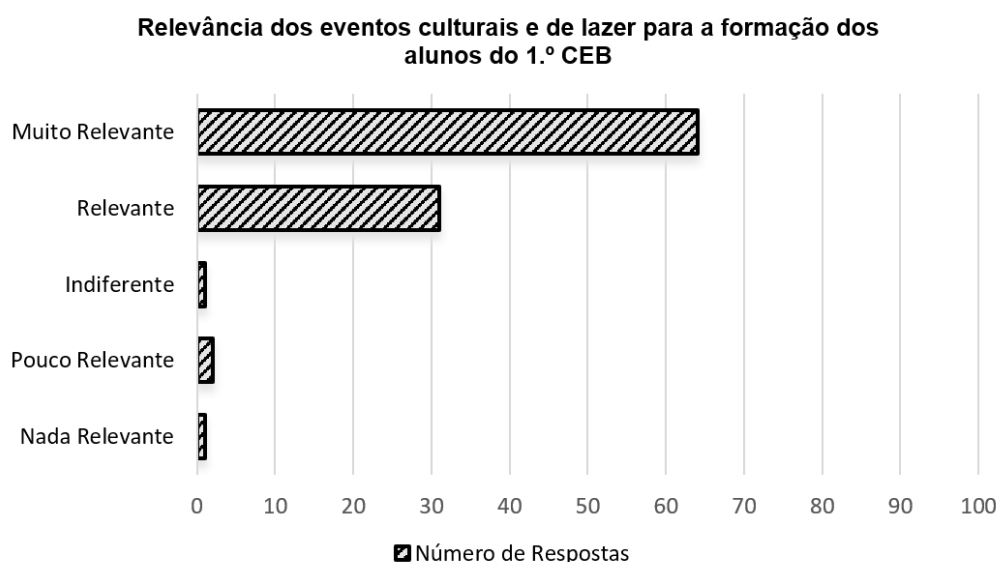


Figura 5 | Relevância dos eventos culturais e de lazer para a formação dos alunos do 1.º CEB

Ao observar a figura é possível concluir que 64,6% da amostra considera os eventos culturais e de lazer muito relevantes na formação dos seus alunos e que 31,3% considera os mesmos como relevantes.

Curiosamente, dos sete inquiridos que afirmaram na Q1 não ter participado em nenhum evento cultural e de lazer no ano letivo 2018/2019, cinco consideram que estes são relevantes ou muito relevantes para a formação dos seus alunos.

Desta forma, pode-se concluir que as questões Q3 e Q4 vieram demonstrar a pertinência e a importância da realização do presente trabalho de investigação.

Uma vez verificada a relevância dos eventos culturais e de lazer na formação dos alunos do 1.º CEB, importa agora perceber quais são efetivamente os objetivos pedagógicos definidos pelos professores que levam à sua participação em eventos. As respostas dadas na questão Q5. *Qual(ais) o(s) motivo(s)/objetivo(s) pedagógico(s) que justificam a participação em eventos culturais e de lazer?*, e apresentadas na tabela 11, indicam de uma forma abrangente quais são esses objetivos.

Tabela 11 | Motivos e objetivos pedagógicos que justificam a participação em eventos culturais e de lazer

MOTIVO / OBJETIVO PEDAGÓGICO	NÚMERO DE RESPOSTAS
Promover o contacto dos alunos com os valores culturais, socioeconómicos, históricos e artísticos do meio visitado.	72
Promover experiências inovadoras e marcantes aos alunos.	53
Promover a interligação entre teoria e prática, relacionando os conteúdos curriculares com situações do quotidiano.	47
Desenvolver a capacidade de observação e o espírito crítico dos alunos.	44
Promover atividades interpessoais e de grupo em diferentes contextos.	18
Promover a interdisciplinaridade.	15
Proporcionar momentos de convivência e cooperação.	14
Reconhecer e utilizar elementos que permitam aos alunos situarem-se no meio local.	7

Recolher dados para utilização futura, relacionados com os conteúdos específicos da(s) disciplina(s).	6
Promover o desenvolvimento pessoal.	2
Suscitar vocações profissionais.	1

Através da tabela é possível observar que houve variedade nas respostas dadas, no entanto, alguns dos objetivos destacam-se pelo elevado número de respostas. Relembrando que as respostas dadas correspondem a uma seleção de três motivos preferenciais para a participação em eventos, verifica-se que 72 dos 99 inquiridos mencionam a promoção do contacto dos alunos com os valores culturais, socioeconómicos, históricos e artísticos do meio visitado como um dos motivos/objetivos pedagógicos que justificam a sua participação em eventos, sendo esta a resposta mais vezes selecionada. Com um número de respostas muito aproximado entre si, seguem-se como motivos/objetivos pedagógicos mais respondidos a “promoção de experiências inovadoras e marcantes”, a “promoção da interligação entre a teoria e a prática” e o “desenvolvimento da capacidade de observação e o espírito crítico dos alunos”.

De acordo com o *World Economic Forum* (2016), o desenvolvimento das capacidades mencionadas anteriormente, também referidas como competências, podem ser desenvolvidas ao longo de toda a vida dos indivíduos. No entanto, a mesma fonte refere que diversos estudos indicam que a infância é um período crítico no que diz respeito a adquirir e desenvolver competências. Neste seguimento, é importante referir que estas competências são fundamentais nas gerações mais novas dado que necessitam de um maior espectro de habilidades para estarem preparadas para o seu futuro, quer pessoal, quer social, como também académico e profissional.

Para a UNESCO (2015), todos os tipos de educação (formal, não formal e informal) podem incluir atividades de aprendizagem, sejam elas no local de trabalho, na comunidade ou no quotidiano e, desta forma, torna-se importante dar conta de que a maioria das aprendizagens que realizamos não são deliberadas nem intencionais. Que conhecimento é adquirido, porquê, onde, quando e como este é utilizado são questões fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos.

Ainda na perspetiva de dar resposta ao terceiro objetivo definido (O3) o *World Economic Forum* (2016) menciona que as diversas competências podem ser desenvolvidas dentro das salas de aulas, devendo ser incluídas nos currículos escolares, e fora das salas de aula uma vez que o seu desenvolvimento terá um maior significado se forem trabalhadas em ambos os locais simultaneamente. Hannon et al.

(2011) afirmam que o ensino centrado na sala de aula é cada vez mais desafiante dada a expansão do acesso ao conhecimento e dada a emergência de espaços de aprendizagem fora da sala de aula e das instituições escolares e, deste modo, verifica-se que o corrente contexto de transformação da educação oferece a oportunidade de conciliar todos os espaços de ensino através da criação de sinergias entre a educação formal e todas as outras instituições e experiências de ensino e aprendizagem (UNESCO, 2015).

Para reforçar a ideia expressa anteriormente, na *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Lei n.º 46/86, publicada no Diário da República n.º 237/1986, de 14 de outubro, refere-se no Artigo 26.º que

- 1 – A educação extraescolar tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.
- 2 – A educação extraescolar integra-se numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa.
- (...)
- 4 – As atividades de educação extraescolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas.

Além disto, as diversas áreas de competências indicadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e posteriormente incluído no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, implicam também alterações de práticas pedagógicas de forma a adequar a ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. Deste modo, segundo a Direção-Geral da Educação (DGE) (2017: 31), os professores devem

- abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;

- organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;

As questões Q6 e Q7 procuram ajudar a entender de que forma a participação em eventos afeta ou não a dinâmica de uma turma e quais as suas consequências dando assim resposta ao quarto objetivo definido (O4) – *investigar o modo como a participação em eventos afeta o funcionamento de uma turma*. Neste seguimento, as respostas dadas na questão Q6. *Ao participar num evento, costuma:*, indica quais os preparativos e/ou cuidados que os professores têm por hábito realizar aquando da participação num evento com os seus alunos, como podemos analisar na tabela 12.

Tabela 12 | Procedimentos a ter em consideração aquando da participação em eventos

PROCEDIMENTOS	NÚMERO DE RESPOSTAS
Integrar o evento numa determinada meta curricular.	63
Realizar uma aula prévia de sensibilização ao tema que irá ser abordado.	63
Avaliar, em conjunto com os alunos, a participação no evento.	58
Elaborar um guião que facilite a participação no evento.	34
Elaborar questões e/ou desafios relacionados com a temática.	29
Visitar previamente o local.	16
Preparar, em conjunto com os alunos, a participação no evento de forma a trabalhar as diversas áreas, tais como a geografia, o português, a matemática, etc.	1
Nenhuma das opções anteriores.	1

Ao observar os resultados, e tendo como base o número de respostas obtidas para cada um dos procedimentos apresentados, verifica-se o destaque de três destes mesmos procedimentos: *a integração dos eventos nas metas curriculares definidas (n=63)*, *a realização de aulas de sensibilização aos temas a serem abordados durante a participação nos eventos (n=63)* e *a realização da avaliação referente à participação nos eventos de forma conjunta com os alunos (n=58)*. Apesar do número de respostas

ser mais reduzido quando comparado com os procedimentos mencionados anteriormente, é ainda importante realçar que um número elevado de inquiridos refere que costuma elaborar guiões de forma a facilitar a participação dos seus alunos nos eventos e costuma elaborar questões e desafios relacionados com a temática dos mesmos.

Por outro lado, a questão Q7. *Considera que a preparação para a participação em eventos culturais com os seus alunos implica:*, ajuda a perceber qual ou quais são as consequências provenientes da participação em eventos na perspetiva do professor. Assim, verificou-se que dentro dos 99 inquiridos que constituem a amostra, 41 inquiridos consideram que a preparação para a participação em eventos implica um investimento significativo de tempo para a gestão de aspetos pedagógicos, 40 inquiridos consideram que implica um reajuste da planificação das aulas e que 36 inquiridos consideram que esta mesma preparação implica um investimento significativo de tempo para gerir aspetos burocráticos. Verificou-se ainda que um dos inquiridos mencionou que a preparação para a participação em eventos implica promover o interesse pela organização e programação dos próprios eventos e que oito dos inquiridos consideram que a preparação para a participação em eventos não tem qualquer uma das implicações mencionadas anteriormente.

Curiosamente, apesar do investimento que implica a participação em eventos, os docentes mostram-se disponíveis para participar nos mesmos, reconhecendo assim que estes são um contributo importante para o sucesso escolar e para o desenvolvimento social dos alunos.

Para dar resposta ao quinto objetivo definido (O5) – *identificar a natureza da oferta de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB* – serão utilizadas as respostas obtidas nas questões Q8, Q8.1 e Q9 do questionário.

Uma forma interessante de abordar o tema tratado neste trabalho consiste em tentar perceber de que forma os professores tomam conhecimento da oferta de eventos existente para os seus alunos. As questões Q8. *Costuma receber convites e/ou informações relativas à oferta de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB?*, e Q9. *Costuma procurar, por iniciativa própria, eventos culturais e de lazer para participar com os seus alunos?*, procuram clarificar esse tópico.

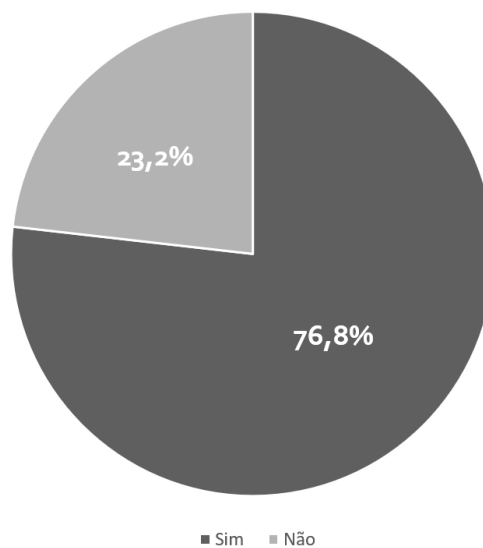


Figura 6 | Percentagem de inquiridos que recebem convites e informações relativas a eventos

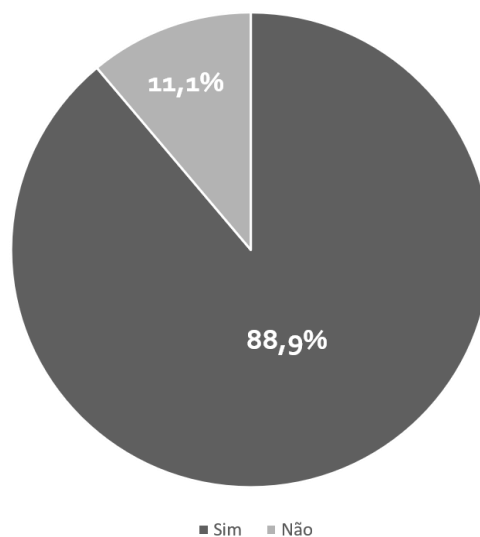


Figura 7 | Percentagem de inquiridos que procuram eventos por iniciativa própria

Observando as figuras 6 e 7, pode-se verificar que 76,8% da amostra admite receber convites e/ou informações relativas a eventos culturais e de lazer para alunos que frequentam o 1.º CEB e que 88,9% da amostra afirma procurar por iniciativa própria eventos culturais e de lazer para participar juntamente com os seus alunos.

Curiosamente, dos vinte e três inquiridos que afirmam não receber convites e/ou informações relativas a eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB, dezanove têm como prática procurar, por iniciativa própria, eventos culturais e de lazer para participar com os seus alunos. Desta forma, é reforçada a ideia de que a participação

em eventos é relevante e serve de complemento ao trabalho desenvolvido em contexto de educação formal.

Uma vez que se verifica que grande parte dos inquiridos recebe convites e informações relativas a eventos, a questão Q8.1. *Se sim, de que entidades/organizações?*, auxilia a identificar a proveniência de tal oferta. As respostas obtidas a esta questão encontram-se apresentadas na figura 8.



Figura 8 | Origem da(s) oferta(s) de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB

Através da figura verifica-se que foram várias as entidades e organizações mencionadas pelos inquiridos havendo algumas com mais destaque que outras, como é o caso das Câmaras Municipais (n=33), dos Teatros e Companhias de Teatro (n=25), dos Museus (n=14), e das Entidades Privadas (n=11).

Na tentativa de dar resposta ao sexto objetivo definido (O6) – *identificar os critérios utilizados pelos docentes para a participação dos estudantes em eventos culturais e de lazer* – a atenção deve-se focar na resposta à questão Q10. A questão Q10. *Quais os critérios que utiliza para aceitar a participação num evento?*, destacou algumas das preocupações dos professores que podem vir a interferir na possibilidade de participarem com os seus alunos em determinados eventos. A tabela 13 apresenta as respostas obtidas a esta questão.

Tabela 13 | Critérios de aceitação para a participação em eventos

CRITÉRIO

NÚMERO DE
RESPOSTAS

Custo da atividade.	76
Relação do evento com os conteúdos curriculares abordados.	69
Tipo de atividade.	47
Forma de deslocação.	44
Proximidade com a escola.	34
Recomendação de outros colegas/professores.	7
Acompanhamento de um guia ao longo do evento.	6
Qualidade.	1

Apesar das respostas obtidas na Q2, onde 62,6% da amostra mencionou que costuma recorrer a eventos e atividades tanto gratuitas como pagas, é possível verificar que 76 dos 99 inquiridos referem o custo da atividade como sendo um critério importante para a aceitação da participação em eventos, sendo este o critério mais vezes selecionado. Com 69 respostas, a relação do evento com os conteúdos curriculares abordados foi o segundo critério mais selecionado pelos inquiridos. O tipo de atividade e a forma de deslocação foram, respetivamente, o terceiro e o quarto critérios mais selecionado pelos inquiridos com um número de respostas muito semelhante. Com 34 respostas, o último critério em destaque é a proximidade com o estabelecimento de ensino. Apesar de não ser possível identificar nenhum padrão relativo aos critérios selecionados, as respostas obtidas serviram para se conseguir uma perceção da diversidade de critérios tidos em conta dentro da amostra.

Para finalizar, e de forma a dar resposta ao último objetivo definido (O7) – *identificar as aprendizagens e/ou competências desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB através da sua participação em eventos culturais e de lazer* – importa ter em atenção as respostas obtidas na questão Q11.

De acordo com a DGE (2017: 15), o aluno à saída da escolaridade obrigatória deve ser um indivíduo

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
 - livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
 - capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- (...)

- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;

As respostas à questão Q11. *Na sua opinião, quais as aprendizagens e/ou competências desenvolvidas pelos alunos através da sua participação em eventos culturais e de lazer?*, apresentadas na figura 9, mostram quais as competências desenvolvidas pelos alunos através da sua participação em eventos, na perspetiva dos professores.



Figura 9 | Competências desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB através da participação em eventos culturais e de lazer

Do conjunto de competências apresentadas na figura 9 existem algumas que se destacam tais como, as competências interculturais (n=80), a interação social (n=58), o espírito crítico (n=52), a consciencialização e a reflexão (n=46) e a autonomia (n=36).

Por fim, e relativamente aos benefícios do desenvolvimento destas competências, segundo o *World Economic Forum* (2016), estudos de 2011 que analisaram estudantes

desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior mostraram que os alunos que tiveram uma formação específica para o desenvolvimento destas competências obtiveram resultados, em média, 11% superiores aos restantes alunos. A mesma fonte refere ainda que a aquisição e o desenvolvimento de competências contribuíram para um maior rendimento escolar, para uma melhoria nas atitudes e comportamentos e para o equilíbrio emocional dos alunos.

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Como conclusão, importa, antes de mais, referir que não foi utilizado qualquer *software* de análise estatística uma vez que o número de inquiridos através do questionário foi pequeno (n=99) face à população em estudo (N=29979). No entanto, dada a estrutura do questionário e dado o número de respostas obtidas, optou-se por recorrer à análise descritiva dos dados, assumindo-se as eventuais limitações existentes na extrapolação dos resultados para a totalidade da população em estudo.

Relativamente aos objetivos definidos para este estudo, uma vez que todas as questões de investigação colocadas obtiveram resposta, assume-se que os objetivos do trabalho foram alcançados. Assim:

Qual é a posição que os docentes têm relativamente à participação em eventos culturais e de lazer?

Relativamente à participação em eventos culturais e de lazer, os docentes do 1.º CEB mostraram participar frequentemente neste tipo de eventos. Foi ainda possível concluir que, de acordo com a amostra conseguida, embora exista uma pequena tendência para a participação preferencial em eventos e atividades gratuitas, de uma forma geral os docentes estão dispostos a participar com os seus alunos em eventos culturais e de lazer pagos.

Quais são os contributos dos eventos culturais e de lazer enquanto recurso educativo e pedagógico?

Os eventos culturais e de lazer assumem-se como uma grande ferramenta de educação não formal e informal. Praticamente a totalidade dos inquiridos mencionou que estes eventos podem ser utilizados enquanto recurso educativo e pedagógico e, de uma forma geral, pode afirmar-se que os docentes lhes atribuem uma relevância bastante notória. Tendo por base as respostas dadas pelos inquiridos pode considerar-se que os principais motivos que levam os docentes a participar em eventos culturais e de lazer com os seus alunos passam pela promoção do contacto dos alunos com os valores culturais, socioeconómicos, históricos e artísticos do meio visitado, pela promoção de experiências inovadoras e marcantes para os alunos, pela promoção da interligação entre a teoria e a prática e pelo desenvolvimento da capacidade de observação e o espírito crítico dos alunos que pode ser transferível ainda para outras competências.

De que forma o setor dos eventos se pode desenvolver através da sua utilização na educação?

Com base na resposta dada à questão anterior, o setor dos eventos pode e deve preocupar-se em possuir uma oferta que corresponda às necessidades dos docentes e, principalmente, dos alunos que frequentam o 1.º CEB. Verificou-se a abertura e o interesse por parte dos professores para a participação em eventos culturais e de lazer e, como tal, se existir uma oferta estruturada e acessível a todos, o setor dos eventos pode tornar-se num grande aliado da educação formal, auxiliando e completando as funções desta no sentido relativo ao desenvolvimento de competências.

De que forma a participação em eventos afeta o funcionamento de uma turma?

A participação em eventos afeta o funcionamento das turmas no sentido em que existe uma adaptação dos conteúdos a abordar ou do programa das aulas de modo a justificar a participação nos mesmos. No entanto, dadas a relevância e a importância que este tipo de atividades desempenha no desenvolvimento socioeducativo dos alunos, todo o investimento efetuado para viabilizar a participação num determinado evento tende a ter um retorno positivo.

Qual a origem das ofertas de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB?

Conclui-se que a origem das ofertas de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB é vasta e diversificada. De acordo com as respostas dos inquiridos assume-se também que mais do que receber informações relativas a eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB, os docentes assumem uma postura ativa no que diz respeito à procura de eventos que correspondam às suas expectativas e necessidades.

Quais os critérios utilizados pelos docentes para aceitar participar num determinado evento?

Apesar de existir uma grande preocupação relativa ao custo da atividade, é de destacar que dois dos critérios mais mencionados pelos inquiridos no questionário passam pela relação do evento com os conteúdos curriculares abordados e o tipo de atividade em si. Apesar de ser previamente expectável que existisse uma preocupação por parte dos docentes neste sentido, importa destacar que este facto se verifica também pelo cuidado por parte das entidades organizadoras dos eventos em corresponder às necessidades dos docentes e dos alunos.

Quais são as competências desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB através da sua participação em eventos culturais e de lazer?

São várias as competências desenvolvidas (e adquiridas) pelos alunos do 1.º CEB através da sua participação em eventos culturais e de lazer. Estas competências estão

também muito dependentes da personalidade de cada aluno e cada indivíduo tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento. No entanto, do conjunto de competências abordadas neste trabalho, e de acordo com o *feedback* obtido através dos docentes destacam-se as competências interculturais, a interação social, o espírito crítico, a consciencialização e a reflexão e ainda a autonomia.

6.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez terminado todo o trabalho de investigação e respetivas conclusões, importa agora perceber quais as considerações a realçar após todo este processo.

Com o trabalho desenvolvido ao longo de toda esta dissertação foi possível verificar que existe uma grande janela de oportunidade para integrar de forma regular os eventos (no caso do presente trabalho, os eventos culturais e de lazer) na educação. Os eventos, dadas as suas características intrínsecas, podem assumir-se como uma muito pertinente ferramenta de educação não-formal que, quando utilizada em simultâneo com a educação formal, pode alcançar um papel de grande destaque no desenvolvimento dos indivíduos e das suas competências. Este papel de destaque deve-se à oportunidade de os indivíduos transportarem a teoria aprendida no âmbito da educação formal, isto é, na sala de aula, para um contexto diferente daquele a que estão habituados e conseguirem assim colocar em prática as aprendizagens realizadas.

O contacto com situações reais desperta a necessidade de os indivíduos utilizarem as aprendizagens realizadas na escola, atribuindo-lhes um significado muito superior e auxiliando a sua consolidação.

As diferentes aprendizagens podem ser visíveis através de atitudes, comportamentos e/ou conhecimento, embora de uma forma mais abrangente se possa assumir que o conjunto destas aprendizagens se apresenta através de competências que variam de indivíduo para indivíduo, não apenas pelas diversas abordagens pedagógicas, mas também pela influência da própria personalidade de cada um.

Numa outra abordagem, é também importante verificar que em Portugal o investimento em diversos setores, como é exemplo o sector da cultura, é residual³. No entanto, sabe-se que o desenvolvimento das sociedades passa em grande medida pela fruição cultural e pela consciência de que a cultura deve ser um bem acessível a todos. A escola, enquanto espaço de democratização e de desenvolvimento pessoal, pode

³ De acordo com Queirós (2020) o Orçamento de Estado (OE) para 2020 contou com uma despesa de 523,4 milhões de euros com a cultura e para o ano 2021 prevê-se uma despesa de 563,9 milhões de euros, correspondendo assim a menos de 1% do OE.

contribuir para uma maior consciência da importância que o setor da cultura, em particular no que diz respeito aos eventos, assume na sociedade, incutindo assim práticas de participação cultural nos alunos e contribuindo também para o desenvolvimento de competências que permitam o exercício da sua cidadania de uma forma mais ativa. Pelo verificado através deste estudo, os professores parecem motivados para a implementação deste tipo de práticas, sendo por isso interessante promover o debate sobre a relação existente entre o desenvolvimento do setor dos eventos e o desenvolvimento das gerações mais jovens, seja a nível social, cultural ou educativo.

6.3. PERSPETIVA FUTURA

Dadas as limitações que existiram ao longo da elaboração da presente dissertação, especialmente no que diz respeito às restrições impostas pela situação pandémica atual, considero que o objetivo geral do trabalho foi conseguido existindo, no entanto, um grande leque de opções no que diz respeito à continuidade e aprofundamento do estudo sobre a temática abordada.

Numa perspetiva futura seria interessante continuar a exploração de referenciais teóricos que ajudassem a aproximar ainda mais o setor dos eventos ao mundo da educação não-formal e, se possível, inquirir uma amostra que fosse mais representativa da população selecionada para o estudo de modo a tornar os dados obtidos mais significativos.

Para concluir, considero que este trabalho teve também o papel de estimular um levantamento das potencialidades ainda escondidas referentes a este tema e poderá passar, num futuro próximo, pela sua continuidade numa abordagem alusiva aos diretores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas, de forma a explorar o processo da tomada de decisão acerca da participação dos alunos em eventos através da opinião de quem é responsável pelos projetos educativos ou até mesmo numa abordagem mais ligada às entidades organizadoras de eventos, de modo a perceber de que forma são projetados determinados eventos para dar resposta às necessidades dos alunos. Assim, seria também possível ter a perspetiva de quem trabalha regularmente para oferecer aos alunos as melhores experiências possíveis de forma a promover o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Afifi, G., Jones, E. e Morgan, N. (2016). Modelling welsh cultural events. *Tourism Management Perspectives*, 19, 80-89.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Allen, J., Bowdin, G., Harris, R., McDonnell, I. e O'Toole, W. (2002). *Events management* (3ª ed.). Oxford: Elsevier Butterworth Heinemann.
- Allen, J., Harris, R., McDonnell, I. e O'Toole, W. (2003). *Organização e gestão de eventos*. São Paulo: Campus.
- Allison, P., Thorburn, M., Telford, J. e Marshall, A. (2011). "Values in adventure education: Happy and wise through hands on learning", in Berry. M. e Hodgson, C. (Eds.). *Adventure education: An introduction*, Routledge, London, pp. 206-218.
- Alves, P. (2005). "Dos objetivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores". In Morgado, J. C. e Alves, M. P. (org.). *Mudanças educativas e curriculares...e os educadores/professores?*. Atas do Colóquio sobre Formação de professores, Universidade do Minho, Braga, pp. 29-42.
- Andersson, T. e Getz D. (2008). Tourism as a mixed industry: Differences between private, public and not-for-profit festivals. *Tourism Management*, 30, 847- 856.
- Araújo, C. M. M. (2004). O desenvolvimento de competências no ENADE: A mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 9 (4), 77-97.
- Araújo, C. M. M. e Rebelo, M. L. (2012). Avaliação educacional: A abordagem por competências. *Perspetiva Florianópolis*, 22, (2), 497-524.
- Arcodia, C. e Robb, A. (2000). A future for event management: A taxonomy of event management terms. *Event Management*, 6(4), 154-160.
- Arroteia, J.C. (1991). *Análise social da educação: indicadores e conceitos*. Leiria: Roble Edições.
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, A., Apfelthaler, G., e Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 1(10), 12–28.
- Barata, M. (2017). *Os impactos socioculturais de um evento num destino turístico – estudo de caso: LUMINA Festival da Luz, Cascais*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Turismo e Hotelaria do Estoril: Estoril.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barretto, M. (2003). *Manual de Iniciação ao estudo do turismo* (13ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Beech, J., Kaiser, S., e Kaspar, R. (Eds.). (2014). *The business of events management*. Harlow: Pearson Education Limited.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Beni, M. (2003). Dimensão e dinâmica de clusters no desenvolvimento sustentável do turismo. *Revista Turismo: Dimensões e perspetivas*, 1(1), 9-17.
- Benur, A. e Bramwell, B. (2015). Tourism product development and product diversification in destinations. *Tourism Management*, 50, 213-224.
- Berno, T. e Bricker, K. (2001). Sustainable tourism development: the long road from theory to practice. *International Journal of Economic Development*, 3(3), 1-15.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boterf, G. L. (2006). Avaliar a competência de um profissional, três dimensões a explorar. *Reflexão RH*, 1, 60-63.
- Bowdin, G., Allen, J., O'Toole, W., Harris, R. e McDonnell, I. (2006). *Events management* (2ª ed.). London: Routledge
- Boyatzis, R. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.
- Britto, J. e Fontes, N. (2002). *Estratégia para eventos*. São Paulo: Editora Aleph.
- Brodsky-Porges, E. (1981). The grand tour travel as an educational device: 1600-1800. *Annals of Tourism Research*, 8(2), 171-186.
- Buhalis, D. (2001). "The tourism phenomenon: the new tourist and consumer", in Wahab, S. e Cooper, C. P. (eds.). *Tourism in the age of globalization*, London: Routledge, pp. 69-96.
- Cardoso, C. C., Estevão, C.V. e Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspetivas dos empregadores e diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- Casteran, H. e Roederer, C. (2013). Does authenticity really affect behaviour? The case of Strasbourg Christmas market. *Tourism Management*, 36, 153-163.
- Castro, A. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Berlim: Coordenação de Ensino do Português na Alemanha.
- Ceitel, M. (2007). *Gestão e desenvolvimento de competências* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Cooper, C. (2003). "Classic Reviews in Tourism", in Cooper, C. (ed.). *Progress in tourism*, Clevedon: Channel View Publications, pp. 1-8.
- Cooper, C., Fletcher, J., Fyall, A., Gilbert, D. e Wanhill, S. (2008). *Tourism: principles and practices* (4ª Ed.). Harlow: Prentice-Hall.
- Couper, M. P. (2000). Web Surveys: a review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly*, 64(1), 464-494.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. (2008). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2ª ed.). London: Sage Publications.
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Cruz, R. M. e Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de Psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117- 127.

- Cunha, L. (2003). *Perspectivas e tendências do turismo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Cunha, L. (2006). *Economia e política do turismo*. Lisboa: Editorial Verbo.
- D'Amato, L.G. e Krasny, M.E. (2011). Outdoor adventure education: applying transformative learning theory to understanding instrumental learning and personal growth in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 237–254.
- Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 1, 1-28.
- Diário da República, 1ª série - n.º 129. *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Diário da República, 2ª série - n.º 126. *Despacho n.º 6147/2019 de 4 de julho*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Dias, F. (2010). O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição da linguagem. *Letrônica*, 2 (3), 107-119.
- Dias, M. I. P. S. (2010). Intervenção no ensino superior: Promoção de competências com jovens adultos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5(2), 4-14.
- Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência. (2019). *Educação em números: Portugal 2019*. Lisboa: DGEEC.
- Dubois, D. (1998). *The competency casebook*. Maryland: International Society for Performance Improvement.
- Durberry, R. (2018). *Research methods for tourism students*. London: Routledge.
- Elliot, A., e Dweck, C. (2007). *Competence and motivation*. Nova York: The Guilford Press.
- Ferreira, N. (2011). *Turismo: uma oportunidade para Óbidos*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Finn, M., Elliot-White, M. e Walton, M. (2000). *Tourism & leisure research methods: data collection, analysis and interpretation*. London: Pearson Education.
- Fleury, M., e Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC, Edição Especial* 2001, 183–196.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Franklin, A. (2007). “The problem with tourism theory”, in Ateljevic, I. (ed.), Pritchard, A. E Morgan, N.. *The critical turn in tourism studies: innovative research methodologies*, Elsevier, Amsterdam, pp. 131-148.
- Franklin, A. e Crang, M. (2001). The trouble with tourism and travel theory. *Tourist Studies*, 1(1), 5-22.
- Galeão, R. F. B. C. (2005). *Desenvolvimento curricular: Análise de projetos curriculares*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Getz, D. (1997). *Event management & event tourism*. New York: Cognizant Communication Corporation.
- Getz, D. (2005). *Event management and event tourism* (2ª ed.). New York: Cognizant Communication Corporation.
- Getz, D. (2007). *Event studies: theory, research and policy*. Oxford: Elsevier.
- Getz, D. (2008). Event tourism: definition, evolution, and research. *Tourism Management*, 29(3), 403–428.
- Giddens, A. (2013). *Sociologia* (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goidanich, K. L. e Moletta, V. *Turismo Ecológico* (3ª ed.). Porto Alegre: SEBRAE/RS. 2000.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi.
- Gonçalves, S. F. e Umbelino, J. (2017). “Os eventos e a animação turística”, in Silva, F. e Umbelino, J. (eds.). *Planeamento e desenvolvimento turístico*, Lisboa: Lidel Edições Técnicas, pp. 363–374.
- Guedes, M. F. (2012). *Avaliação do processo e das competências no sistema de RVCC de nível secundário*. Dissertação de Mestrado, Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Hannon, V., Patton, A. e Temperley, J. (2011). *Developing an Innovation - Ecosystem for Education*. Indianapolis: CISCO.
- Hodur, N. e Leistritz, L. (2007). Estimating the economic impact os event tourism: A review of issues and methods. *Journal of Convention and Event Tourism*, 8(4), 63-80.
- Ignarra, L. (2003). *Fundamentos do turismo* (2ª ed.). São Paulo: Thomson.
- Isidoro, A. M., Simões, M. M., Saldanha, S. D. e Caetano, J. (2013). *Manual de organização de eventos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jansen, K. J., Corley, K. G. e Jansen, B. J. (2007). ‘E-Survey methodology’, in Reynolds, R. A., Woods, R. e Baker, J. D.. *E-Survey methodology handbook of research on electronic surveys and measurements*, Pensilvânia: IGI Global, pp. 1-8.
- Jennings, G. (2010). *Tourism research* (2ª ed.). Milton: John Wiley & Sons Australia.
- Kim, H., Gursoy, D. e Lee, S. (2006). The impact of the 2002 World Cup on South Korea: comparisons of pre- and post-games. *Tourism Management*, 27, 86-96.
- Kotler, P. e Armstrong, G. (2003). *Princípios de marketing* (9ª ed.). Nova Jersey: Prentice Hall.
- Krippendorff, J. (2002). *The holiday makers: understanding the impact of leisure and travel*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Lawrence, T. (2000). *Teaching and Assessing Employability Skills Through SkillsUSA. Quality Crongress. AsQ’s Annual Quality Congress Proceedings*. Leesburg: SkillsUSA.
- Lee, C., Lee, Y. e Wicks, B. (2004). Segmentation of festival motivation by nationality and satisfaction. *Tourism Management*, 25, 61-70.
- Lee, J. (2014). Visitors’ emotional responses to the festival environment. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 31, 114-131.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – série I. Assembleia da República. Lisboa.

- Lettner, M. e Burton, R. (2014). "Marketing and destination branding", in Beech, J., Kaiser, S. e Kaspar, R. *The business of events management*, Pearson, Harlow, pp. 94-110.
- Lew, A., Hall, C. e Williams, A. (2007). *Compêndio de turismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liu, Y. (2014). Cultural events and cultural tourism development: lessons from the European capitals of culture. *European Planning Studies*, 22(3), 498-514.
- Marques, P. (2005). *A importância dos grandes eventos na promoção da imagem e consolidação dos destinos turísticos - o Euro 2004 em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martin, V. (2003). *Manual prático de eventos*. São Paulo: Atlas.
- Marujo, N. (2015). *Turismo, turistas e eventos: da teoria à prática*. Castelo Branco: RVJ - Editores, Lda.
- McKercher, B. (2016). Towards a taxonomy of tourism products. *Tourism Management*, 54, 196-208.
- Meirelles, G. (1999). *Tudo sobre eventos*. São Paulo: STS.
- Melim, H. T. R. C. (2012). *Influencia de las Competencias Transversales Sobre las Exigencias del Mercado de Trabajo en el Turismo*. Tese de Doutoramento, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Melkert, M. e Vos, K. (2010). "A Comparison of Quantitative and Qualitative Approaches: Complementarities and Trade-offs", in Richards, G. e Munsters, W. (eds.). *Cultural tourism research methods*. London: Cabi Publishing, pp. 33-40.
- Middleton, V. e Clarke, J. (2001). *Marketing de turismo - teoria & prática*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Mill, R. e Morrison, A. (2006). *The tourism system* (5ª ed.). Iowa: Kendall.
- Mogollón, J. M., Duarte, P. A. e Fernández, J. A. (2018). The contribution of cultural events to the formation of the cognitive and affective images of a tourist destination. *Journal of Destination Marketing & Management*, 8, 170-178.
- Morag, O. e Tal, T. (2012). Assessing learning in the outdoors with the field trip in natural environments (FiNE) framework. *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777.
- Moreno, M. L. R. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes Educación.
- Neto, F. (1999). *Marketing de eventos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Nicolaas, G., Calderwood, L., Lynn, P. e Roberts, C. (2014). *Web surveys for the general population: how, why and when?*. Southampton: National Centre for Research Methods.
- Norton, J. e Ivanovic, M. (2008). *Science of tourism*. Forest: Pearson Education South Africa.
- Nunes, S.C. e Siqueira, L. (2010). O projeto pedagógico e a orientação para a formação por competências: Um estudo em curso superior de uma universidade brasileira. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60 (2), 1-11.

- Nykiel, R. (2007). *Handbook of marketing research methodologies for hospitality and tourism*. New York: The Haworth Hospitality & Tourism Press.
- OMT (1995). *Educando educadores en turismo*. Madrid: Instituto de Turismo, Empresa y Sociedad e Universidad Politécnica de Valencia.
- OMT. (2001). *Apuntes de Metodología de la Investigación en Turismo*. Disponível em: <http://online.fliphtml5.com/getq/dsof/#p=14>
- OMT. (2011). *Panorama OMT del turismo internacional*. Madrid: Instituto de Turismo, Empresa y Sociedad e Universidad Politécnica de Valencia.
- OMT (2012). *Panorama OMT del turismo internacional*. Madrid: Instituto de Turismo, Empresa y Sociedad e Universidad Politécnica de Valencia.
- Palma, M. L., Palma, L. e Aguado, L. F. (2013). Determinants of cultural and popular celebration attendance: The case study of Seville spring fiestas. *Journal of Cultural Economics*, 37(1), 87-107.
- Page, S. e Connell, J. (2009). *Tourism: a modern synthesis* (3ª ed.). South-Western: Cengage Learning.
- Papalia, D., Feldman, R. e Olds, S. (2001). *O mundo da criança*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Pate, J., Martin, G., e Robertson, M. (2003). Accrediting competencies: A case of Scottish vocational qualifications. *Journal of European Industrial Training*, 27 (2-4), 169-176.
- Phillimore, J. e Goodson, L. (2004). "Progress in qualitative research in tourism: epistemology, ontology and methodology", in Phillimore, J. e Goodson, L. (eds.). *Qualitative Research in Tourism: ontologies, epistemologies and methodologies*. London: Routledge, pp. 3-29.
- Pires, E. (2004). *As inter-relações turismo, meio-ambiente e cultura*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Queirós, L. M. (2020). Dotação do Ministério da Cultura sobe quase 8%, mas fica ainda mais aquém da meta do 1% do Orçamento de Estado. *Público*, 13/10/2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/10/13/culturaipsilon/noticia/orcamento-ministerio-cultura-sobe-quase-8-1935022> [obtido a 12/11/2020].
- Quinn, B. (2009). "Festivals, events and tourism", in Jamal, T. e Robinson, M. (eds.). *The SAGE Handbook of Tourism Studies*, London: Sage Publications, pp.483-503.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Raposo, M. E. S. (2004). *A construção da pessoa: Educação artística e competências transversais*. Tese de Doutoramento, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Raybould, J., e Sheedy, V. (2005). Are graduate equipped with the right skills in the employability stakes?. *Industrial and Commercial Training*, 37(5), 259-263.
- Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V. e Vehovar, V. (2003). 'Open-ended vs closed-ended questions in web questionnaires.', in Ferligoj, A. e Mrvar, A. (Eds.). *Developments in applied statistics*, Ljubljana: FDV Ljubljana, pp. 159-177.
- Rejowski, M. (1999). *Turismo e pesquisa científica* (3ª ed.). São Paulo: Papirus.

- Revés, P. (2018). *Educação para o turismo: uma perspetiva histórica da sua evolução*. Lisboa: Áreas Editora.
- Ribeiro, E. C. (2005). *Os discursos sobre competências e a competência profissional do professor*. Dissertação de Mestrado, Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Ribeiro, J. C., Vareiro, L. C., Fabeiro, C. P. e Blas, X. P. (2005). Importância da Celebração de Eventos Culturais para o Turismo do Minho-Lima: um estudo de caso. *Estudos Regionais*, 11, 61-76.
- Richards, G. e Palmer, R. (2007). *Eventfuk cities: cultural management and urban revitalization*. Oxfordshire: Taylor & Francis LTD.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D. e Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Shrewsbury: National Fundation for Educational Research and King's College London.
- Ritchie, J. (1984). Assessing the impact of hallmark events: conceptual and research issues. *Journal of Travel Research*, 23(1), 2-11.
- Ritchie, B.W. (2003). *Managing educational tourism*. Clevedon: Channel View Publications.
- Ritchie, L. e Goeldner, C. (1994). *Travel, tourism and hospitality research: a handbook for managers and researchers*. Milton: John Wiley & Sons Australia.
- Robinson, P., Wale, D. e Dickson, G. (2010). *Events management*. Wallingford: Cabi International.
- Rodrigues, A. (1997). *Turismo e desenvolvimento local*. São Paulo: Hucitec
- Rojek, C. (2013). *Event power – how global events manage and manipulate*. London: Sage.
- Sá, M. J. e Serpa, S. (2018). A formação em competências transversais e a empregabilidade. *Açores Magazine*, 1, 28-29.
- Salgado, M. (2007). *Educação e organização curricular em turismo no ensino superior português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Salgado, M. e Costa, C. (2009). Ensino superior na área do turismo em Portugal. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo*, 1(2), 2-16.
- Santos, M. e Costa, A. (1999). *Impactos culturais da Expo'98*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Santos, J. e Costa, C. (2010). O estado da arte da investigação em turismo em Portugal. *Revista Turismo e Desenvolvimento*, 1(13/14), 329-341.
- Saraniemi, S. (2010). Destination brand identity development and value system. *Tourism Review*, 65(2), 52-60.
- Sharpley, R. (2011). *The study of tourism: past trends and future directions*. London: Routledge.
- Shone, A. e Parry, B. (2010). *Successful Event Management* (3ª ed.). Hampshire: Cengage Learning.
- Silva, A. (2004). A investigação científica e o turismo. *Revista Turismo e Desenvolvimento*, 1(1), 9-14.

- Silva, P. A. G. (2008). *Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Small, K. (2007). *Understanding the social impacts of festivals on communities*. Sydney: University of Western Sydney.
- Solomon, D. J. (2001). Conducting web-based surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(19), 1-4.
- Sousa, M. J. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Stewart, J. e Knowles, V. (1999). The changing nature of graduate careers. *Development International*, 4 (7), 370-383.
- Stokes, R. (2008). Tourism strategy making: Insights to the events tourism domain. *Tourism Management*, 29, 252-262.
- Tien, C., Ven, J. e Chou, S. (2003). Using the problem-based learning to enhance student's key competencies. *Journal of American Academy of Business*, 2 (2), 454-459.
- UNESCO (2012). *Youth and Skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report 2012*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Nova Iorque: UNESCO.
- Valls, J. (2004). *Gestión de destinos turísticos sostenibles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Valls, J. (2006). *Gestão integral de destinos turísticos sustentáveis*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Vazirani, N. (2010). Competencies and competency model - A brief overview of its development and application. *SIES Journal of Management*, 7(1), 121-131.
- Veal, A. J. (2017). *Research Methods for Leisure and Tourism* (5ª ed.). Disponível em: <https://doi.org/9781292217864>
- Vieira, C. (2005). O papel da animação turística nos territórios rurais. *Jornal de Animação da Rede Portuguesa Leader*, 30(2), 3.
- Vieira, J. M. (2015). *Eventos e turismo planeamento e organização da teoria à prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Wagen, L. (2001). *Event management for tourism, cultural, business & sporting events*. Londres: Pearson Education.
- Walle, A. (1997). Quantitative versus qualitative tourism research. *Annals of Tourism Research*, 24(3), 524-536.
- Weber, K. e Ali-Knight, J. (2012). Events and festivals in Asia and the Middle East/ North Africa (MENA) region. *International Journal of Event and Festival Management*, 3(1), 4-8.
- Weiler, B. e Hall, C.M. (1992). *Special interest tourism*. London: Belhaven Press.
- World Economic Forum (2016). *New vision for education: fostering social and emotional learning through technology*. Cologne: World Economic Forum.

Zabalza, M. A. (2009). Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias.

Revista História, Sociedade e Educação no Brasil, 34 (1), 3-18.

Zanella, L. (2004). *Manual de organização de eventos: planejamento e operacionalização* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

O contributo dos eventos culturais e de lazer para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Este estudo está a ser desenvolvido no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Turismo, com especialização em Gestão Estratégica de Eventos, na Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril. O mesmo tem como objetivos:

1. Identificar os contributos dos eventos culturais e de lazer como recurso educativo e pedagógico;
2. Compreender quais os motivos que determinam a escolha de eventos culturais e de lazer por parte dos professores e/ou das escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB);
3. Identificar as aprendizagens e competências, isto é, atributos pessoais, conhecimentos e/ou habilidades desenvolvidas pelas crianças do 1º CEB através da sua participação em eventos culturais e de lazer.

A resposta ao questionário dura aproximadamente 6 minutos e é garantida a confidencialidade e o anonimato da informação recolhida, servindo a mesma exclusivamente para fins de investigação académica.

A participação em eventos permite aos indivíduos usufruírem de momentos de lazer e de experiências sociais e culturais. Os eventos referidos neste estudo estão normalmente associados a motivações culturais, artísticas, educativas e turísticas e contribuem ainda para a preservação do património histórico e cultural. Alguns exemplos destes eventos passam por eventos de música, de dança, de teatro, de cinema, exposições, entre outros.

Tendo em conta os objetivos do estudo, este questionário destina-se unicamente a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Agradeço desde já a disponibilidade demonstrada e, em caso de dúvida, envie por favor um email para 10826@eshte.pt.

Secção I - Informação Principal

Q1. Considerando o exemplo do ano letivo 2018/2019, com que frequência participa em eventos culturais e de lazer com os seus alunos? (nº de vezes)

Nenhuma

1 a 2

3 a 4

5 ou mais

Q2. Costuma recorrer a eventos e atividades culturais e de lazer:

Gratuitas

Pagas

Ambas

Q3. Na sua opinião, os eventos culturais e de lazer podem ser utilizados como recurso educativo e pedagógico?

Sim

Não

Q4. Qual a relevância que atribui aos eventos culturais e de lazer na formação dos seus alunos?

Muito relevante

Relevante

Indiferente

Pouco relevante

Nada relevante

Q5. Qual(ais) o(s) motivo(s) / objetivo(s) pedagógico(s) que justificam a participação em eventos culturais e de lazer? (Selecione no máximo 3 opções)

Promover a interligação entre teoria e prática, relacionando os conteúdos curriculares com situações do quotidiano.

Promover o contacto dos alunos com os valores culturais, socioeconómicos, históricos e artísticos do meio visitado.

Promover experiências inovadoras e marcantes aos alunos.

Promover atividades interpessoais e de grupo em diferentes contextos.

Reconhecer e utilizar elementos que permitam aos alunos situarem-se no meio local.

Desenvolver a capacidade de observação e o espírito crítico dos alunos.

Recolher dados para utilização futura, relacionados com os conteúdos específicos da(s) disciplina(s).

Promover a interdisciplinaridade.

Suscitar vocações profissionais.

Proporcionar momentos de convivência e cooperação.

Outra opção.

Q6. Ao participar num evento, costuma: (Selecione no máximo 3 opções)

Visitar previamente o local.

Integrar o evento numa determinada meta curricular.

Realizar uma aula prévia de sensibilização ao tema que irá ser abordado.

Elaborar um guião que facilite a participação no evento.

Elaborar questões e/ou desafios relacionados com a temática.

Avaliar, em conjunto com os alunos, a participação no evento.

Nenhum dos anteriores.

Outra opção.

Q7. Considera que a preparação para a participação em eventos culturais com os seus alunos implica:

Um investimento significativo de tempo para gestão dos aspetos burocráticos.

Um investimento significativo de tempo para gestão dos aspetos pedagógicos.

Um reajuste da planificação das aulas.

Nenhuma das opções anteriores.

Outra opção.

Q8. Costuma receber convites e/ou informações relativas à oferta de eventos culturais e de lazer para alunos do 1.º CEB?

Sim

Não

Q8.1. Se sim, de que entidades/organizações?

Q9. Costuma procurar, por iniciativa própria, eventos culturais e de lazer para participar com os seus alunos?

Sim

Não

**Q10. Quais os critérios que utiliza para aceitar a participação num evento?
(Selecione no máximo 3 opções)**

Proximidade com a escola.

Custo da atividade.

Forma de deslocação.

Relação do evento com os conteúdos curriculares abordados.

Acompanhamento de um guia ao longo do evento.

Tipo de atividade.

Recomendação de outros colegas/professores.

Outra opção.

**Q11. Na sua opinião, quais as aprendizagens e/ou competências desenvolvidas pelos alunos através da sua participação em eventos culturais e de lazer?
(Selecione no máximo 5 opções)**

Autonomia

Competências interculturais

Comunicação

Interpretação

Trabalho em equipa

Adaptabilidade

Resiliência

Resolução de problemas

Competências digitais

Interação social

Criatividade
Liderança
Responsabilidade
Proatividade
Espírito crítico
Consciencialização e reflexão
Planificação e organização
Outra

Secção II - Informação Adicional

Q12. Género

Feminino
Masculino
Outro
Prefiro não dizer

Q13. Idade

< 30 anos
30 - 40 anos
41 - 50 anos
> 50 anos

Q14. Leciona há quanto tempo?

Menos de 5 anos
Entre 5 e 10 anos
Entre 11 e 20 anos
Mais de 20 anos

Q15. Relativamente ao ano letivo 2019/2020, foi professor/a titular de uma turma?

Sim
Não

Q16. Relativamente ao ano letivo 2019/2020, lecionou em:

Aveiro
Beja
Braga
Bragança
Castelo Branco
Coimbra
Évora
Faro
Guarda
Leiria
Lisboa
Portalegre
Porto
Região Autónoma da Madeira
Região Autónoma dos Açores
Santarém
Setúbal
Viana do Castelo
Vila Real
Viseu
Não lectionei

Obrigado pela sua colaboração!